Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8770788
Centre d'intérêt: 870

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire : projets d'amendements au régime pédagogique : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, 1987.
42 p. ; 26 cm.

Titre de la couv. "Avis adopté à la 341e séance du Conseil supérieur de l'éducation, le 10 décembre 1987" -- [P. 2 de la couv.]. Code: 50-362. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14095-8

Descripteur(s): Enseignement professionnel * Formation professionnelle * Régime pédagogique * Règle administrative * Evaluation de projets * Secondaire (Ordre d'enseignement)

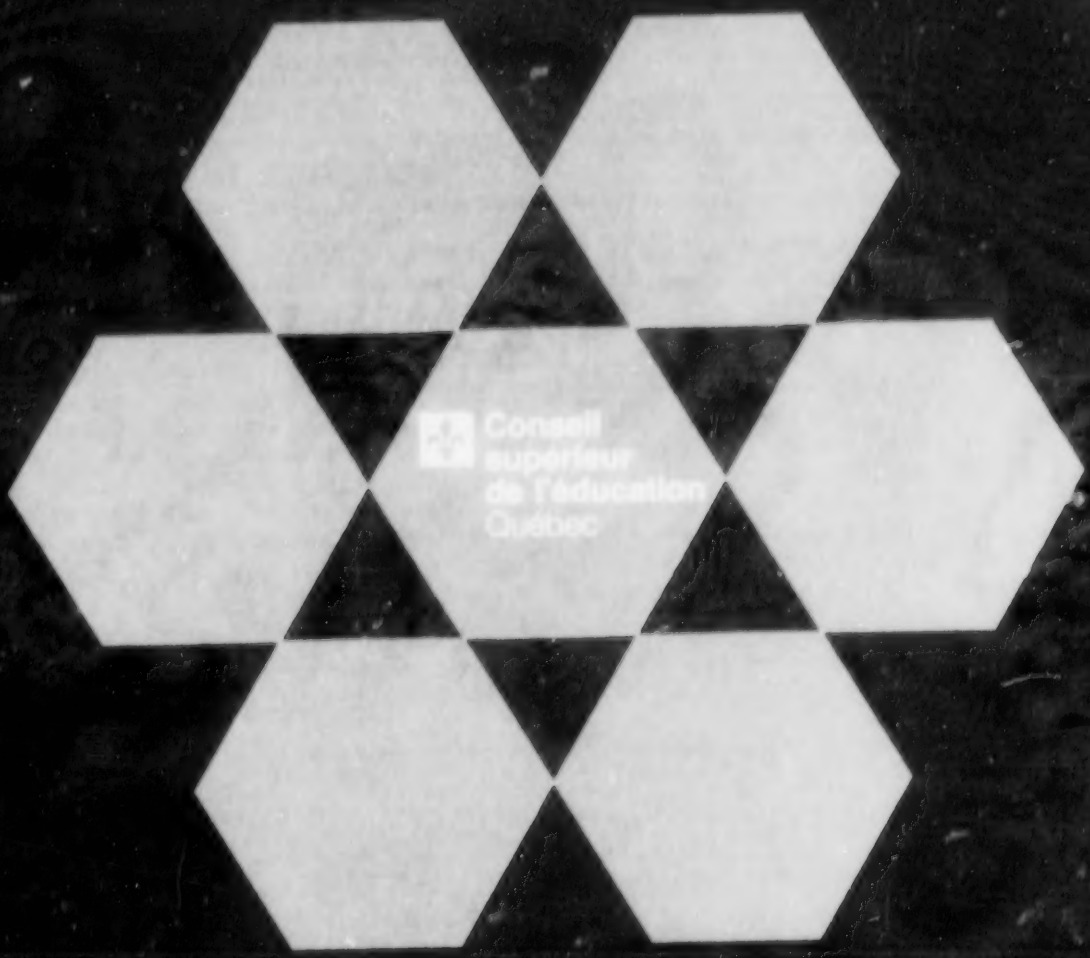
Le Ministre de l'Education demandait, le 26 novembre 1987, au Conseil supérieur de l'éducation un avis au sujet des modifications qu'il se proposait d'apporter aux articles du régime pédagogique du secondaire qui régissent les programmes de formation professionnelle. La réponse du Conseil comprend trois chapitres. Le premier chapitre expose brièvement les principaux traits de la conjoncture émergente et les éléments majeurs des projets ministériels de modification. Plus élaboré, le deuxième chapitre propose un certain nombre de pistes d'analyse à la fois de la situation actuelle et des hypothèses ministérielles. On s'y emploie à expliciter les enjeux de systèmes qui, de l'avis du Conseil, sous-tendent et doivent éclairer le processus de décision en cours. Le troisième chapitre identifie succinctement les voies d'action et présente les recommandations dont, le Conseil invite le ministre à prendre en considération.

Type de document: m

EDUQ 8770788

UNE AUTRE ÉTAPE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE PROJETS D'AMENDEMENTS AU RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Avis au ministre de l'Éducation
décembre 1987



Québec

Avis adopté à la 341e séance
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 10 décembre 1987

ISBN 2-550-14095-8
Dépôt légal : premier trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

EDUQ 8770788

Table des matières

	Page
Introduction	1
Chapitre 1 **Le processus actuel de mise en œuvre et les changements envisagés**	3
1.1 L'implantation du Certificat d'études professionnelles (C.E.P.)	3
1.2 Des engagements nouveaux en formation professionnelle de la main-d'œuvre	6
1.3 Les changements envisagés	9
Chapitre 2 **Des enjeux à expliciter**	13
2.1 La dynamique propre des dispositifs de formation professionnelle	13
2.2 Les objectifs de scolarisation de base	15
2.3 La qualité de la formation professionnelle	16
2.4 Les contenus de formation et la dynamique du curriculum	18
2.5 L'évolution de l'ensemble du système	20
2.6 L'histoire du dossier	22
Chapitre 3 **Des voies d'action et des recommandations**	25
3.1 L'accès au D.E.S. : un objectif toujours prioritaire	25
3.2 Le C.E.P. : un niveau d'exigences à assurer	27
3.3 Les « attestations de capacité » : une nouveauté à contenir	29
3.4 Une cohérence et un consensus à maintenir	30
3.5 L'harmonisation jeunes-adultes : un équilibre à réussir	31
3.6 La souplesse : un acquis pour la formation professionnelle	32
3.7 La classification des programmes et la carte des enseignements professionnels	32
3.8 L'avenir des personnels	33
Conclusion	35
Annexe	37

Introduction

Le 26 novembre 1987, en vertu de l'article 30 de sa loi constitutive, le Conseil supérieur de l'éducation a été formellement saisi d'une demande d'avis[1] du ministre de l'Éducation au sujet de modifications que celui-ci se propose d'apporter aux articles du régime pédagogique du secondaire qui régissent les programmes de formation professionnelle. Ayant tenu le dossier à jour, le Conseil est en mesure de se conformer aux délais extrêmement serrés que le calendrier d'élaboration de l'*Instruction 1988-1989* impose au ministre.

À plusieurs reprises au cours des dernières années, le Conseil a été consulté ou est intervenu de son propre chef sur le dossier de la formation professionnelle[2]. C'est que le dossier est complexe et mouvant. Complexe, parce qu'on ne cesse d'en saisir les ramifications et parce que son traitement, chez nous, s'est fait à la faveur de choix historiques et de dispositifs institutionnels uniques à maints égards. Mouvant, parce que les hésitations et les lenteurs des politiques éducatives successives des quinze dernières années ne donnent pas une bonne idée de l'évolution constante et rapide de l'ensemble de la conjoncture économique, sociale et proprement scolaire et pédagogique, voire gouvernementale — entendons ici les deux gouvernements, québécois et fédéral —, qui l'entoure et le détermine. Le cadre d'analyse du Conseil se situe dans le prolongement de ses avis récents, eux-mêmes marqués par le souci de tenir compte de l'évolution des faits et des problématiques. On évitera, cependant, d'alourdir le présent texte de trop nombreux renvois aux textes antérieurs: on se limitera à ceux qui sont plus immédiatement commandés par les analyses proposées.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le *premier* chapitre expose brièvement les principaux traits de la conjoncture émergente et les éléments majeurs des projets ministériels de modification. Plus élaboré, le *deuxième* chapitre propose un certain nombre de pistes d'analyse à la fois de la situation actuelle et des hypothèses ministérielles. On s'y emploie à expliciter les enjeux de système qui, de l'avis du Conseil, sous-tendent et doivent éclairer le processus de décision en cours. Le *troisième* chapitre identifie succinctement les voies d'action et les recommandations que, à ce moment-ci, le Conseil invite le ministre à prendre en considération.

---

1. La demande du ministre et les projets de modification sont reproduits en annexe.

2. Voir: C.S.E., *La Formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires*, Québec, 1983; *Le Régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base*, Québec, 1985; *La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa*, Québec, 1986; *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986; *L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire*, Québec, 1986; *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987. Un avis sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre en emploi est actuellement en voie d'édition et sera bientôt remis au ministre.

Chapitre 1

Le processus actuel de mise en œuvre et les changements envisagés

Depuis la publication du plan d'action ministériel sur la formation professionnelle au secondaire[1] et la promulgation des modifications du régime pédagogique qui en ont découlé, le système scolaire est engagé dans un vaste chantier de refonte du dispositif de formation professionnelle des jeunes, un chantier dont l'ampleur ne doit pas être sous-estimée.

Ainsi, les premières cohortes d'élèves se sont inscrites dans la filière du D.E.P. (Diplôme d'études professionnelles) en septembre 1987; l'opération de révision des programmes et de leur répartition entre les diverses filières de formation est en pleine phase de « gros œuvre »; l'harmonisation entre les filières des jeunes et celles des adultes commence à révéler toutes ses exigences; les mesures destinées aux personnels touchés ou déplacés par l'implantation de la réforme sont à se définir et à se mettre en place; la carte des enseignements professionnels est en préparation, de même que celle des services d'éducation des adultes; les responsables du financement et de l'organisation scolaire sont à pied d'œuvre pour procéder aux implantations en respectant les paramètres financiers convenus lors des approbations gouvernementales et de l'adoption des crédits budgétaires; on s'apprête actuellement à cesser la dispensation du professionnel court et à inaugurer, en septembre 1988, la filière du C.E.P. (Certificat d'études professionnelles). L'entreprise est considérable, incomparablement plus que ne pouvaient le suggérer les quelques pages du plan d'action ministériel de juin 1986.

Le présent chapitre vise à camper les principaux éléments de la situation actuelle, en particulier les difficultés et les besoins qui s'y sont révélés au cours des derniers mois: ce sera l'objet des *deux premières* sections. Dans un *troisième* temps, on s'appliquera à présenter les lignes majeures des solutions et des ajustements envisagés par le ministre.

1.1 L'implantation du Certificat d'études professionnelles (C.E.P.)

C'est autour de l'implantation du C.E.P. que semblent actuellement cristalliser les principaux faits qui ont amené le ministre à s'interroger sur la manière de poursuivre la mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle et à songer à en corriger la trajectoire.

Il faut se rappeler que, conformément aux amendements du régime pédagogique adoptés à la fin de 1986, la filière conduisant au C.E.P. doit être constituée de deux années de formation, à raison d'un nombre d'heures variant de 900 à 1 200 en formation professionnelle et d'un nombre d'heures allant de 600 à 900 en formation générale réparties également sur les deux années[2], la seule réussite des cours de formation professionnelle étant prise en compte pour l'obtention du certificat[3]. Le régime pédagogique prévoit aussi que le calendrier scolaire des élèves admis au certificat d'études professionnelles comporte « un maximum de 200 jours, dont au moins 180, à raison de cinq jours complets par semaine, doivent être consacrés aux activités d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves[4] ». C'est ce mode d'organisation (contenu, structure, durée, calendrier) qui soulève de sérieux problèmes.

Une *première* série de questions surgit de l'harmonisation du dispositif destiné aux jeunes et de celui qui est en place pour les adultes. On parle couramment d'« harmonisation », mais, en fait, il s'agit de

1. M.E.Q., *La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, Québec, 1986.
2. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 42.9.
3. *Ibid.*, art. 50.1.
4. *Ibid.*, art. 42.6.

l'intégration de l'organisation et des programmes et du regroupement des effectifs dans les mêmes classes. Point n'est alors besoin de longues démonstrations pour comprendre que les adultes, dont plusieurs sont engagés dans des processus de recyclage ou d'acquisition de nouvelles compétences, n'ont souvent ni le temps, ni les moyens, ni le goût, ni même toujours le besoin de suivre un programme de deux années, organisé selon le protocole et le calendrier scolaires traditionnels et de devoir s'astreindre à deux demi-années de cours généraux dont la réussite n'est ni exigée, ni prise en considération dans l'octroi du certificat.

On peut assez spontanément se demander pourquoi il faut, maintenant plus qu'il y a un an, procéder à cette « harmonisation ». Après tout, le plan d'action de juin 1986 consacrait à peine dix lignes à cette question, suggérant laconiquement que cette harmonisation visait « la cohérence éducative, la continuité de la formation et l'économie des moyens[5] ». Mais il faut bien reconnaître que, au fur et à mesure qu'on progressait dans la préparation de l'implantation du C.E.P., l'entreprise d'harmonisation allait s'avérer plus complexe qu'il n'y paraissait au départ.

Bien sûr, on savait déjà que, les programmes de formation professionnelle préparant à l'exercice de métiers et de professions définis, il est difficile de démontrer en quoi leurs objectifs et leurs contenus devraient différer selon qu'on est jeune ou adulte. Sans compter que, même sur le plan pédagogique et dans la mesure où des approches modulaires plus individualisées permettent de tenir compte des différences d'âge et de situation des jeunes et des adultes eux-mêmes — ceux-ci ont aussi bien 17 ans que 40 ans —, jeunes et adultes peuvent avoir beaucoup à gagner à se côtoyer en formation professionnelle. Les témoignages ne manquent d'ailleurs pas, notamment en provenance de groupes de « professionnel long » ou de la filière du « Diplôme d'études professionnelles » (D.E.P.), qui soulignent l'atmosphère de sérieux, d'entraide et de discipline caractérisant ces groupes mixtes. Mais on découvre aussi plus concrètement d'autres avantages.

Parmi ces avantages nouvellement découverts, il y a la possibilité d'offrir, aux jeunes et aux adultes, un éventail plus large de choix de programmes. Avec la décroissance des effectifs qui n'a toujours pas cessé en formation professionnelle, surtout dans les programmes courts, la seule manière réaliste de maintenir des programmes ouverts et disponibles est souvent de les offrir aux jeunes et aux adultes. En particulier dans le contexte des intégrations de commissions scolaires, l'harmonisation jeunes-adultes devient de plus en plus un facteur d'accessibilité.

Ce facteur d'accessibilité est évidemment lui-même indissociable du facteur proprement financier : on comprend sans peine que seule la consolidation des activités et des effectifs permet parfois d'assurer un seuil acceptable de rentabilité des coûts. D'ailleurs, c'est en s'engageant à réaliser cette harmonisation et, par là, à réduire les coûts, que le ministre de l'Éducation avait, en décembre 1986, obtenu l'approbation du Conseil des ministres et le feu vert du Conseil du trésor sur l'ensemble de la réforme. Sous peine de ne pas disposer des fonds nécessaires, il apparaît donc avantageux de regrouper les jeunes et les adultes, de consolider les groupes et d'atteindre ainsi les masses critiques en deçà desquelles les coûts excéderaient les sommes allouées et des programmes risqueraient d'être fermés.

Enfin, autre avantage non négligeable, l'harmonisation jeunes-adultes permet de dissiper toute ambiguïté sur la teneur et la validité des diplômes : avec des filières et des sanctions uniformes, il est difficile de prétendre qu'un diplôme obtenu à l'éducation des adultes est un diplôme « d'extension » ou « obtenu le soir » et qu'un diplôme obtenu à l'enseignement régulier est forcément peu en prise avec les réalités de l'entreprise et du monde du travail. Ce genre de perceptions n'est pas exempt de préjugés, mais il est présent ; et on se rend compte que l'harmonisation jeunes-adultes permet d'en contrer les effets.

L'harmonisation révèle donc de plus en plus son importance. Sans elle, on peut même craindre que le C.E.P. ne puisse pas s'implanter de manière significative et demeure une sorte de filière fantôme.

5. M.E.Q., *op. cit.*, p. 27.

Auquel cas et étant donné que le professionnel court connaît actuellement sa dernière année de dispensation, qu'aurions-nous à offrir à la cohorte des jeunes auxquels conviendrait cette filière ? Les faire durer jusqu'à plus soif ? les engager dans des cheminements particuliers ? Il y a là un impératif humain et social qu'il n'est pas possible d'éluder.

Il y a plus. On constate que même le maintien d'une distinction réglementaire et administrative entre jeunes et adultes s'avère difficilement praticable. En effet, comment interdire à des jeunes qui, de toute façon, ont le plus souvent dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire un régime de formation auquel, par un simple arrêt temporaire ou même grâce à la complicité d'une gestion un peu « compréhensive » ils peuvent tout de même accéder. Chacun sait que les concepts de « jeunes » et d'« adultes » sont plus voisins qu'ils ne l'étaient et que, déjà sur le terrain, il s'agit de populations en pleine osmose. Le réalisme le plus élémentaire s'ajoute donc aux motifs déjà invoqués pour justifier une harmonisation qui, à défaut d'être « harmonieuse » et transparente, risquerait d'être anarchique et de se faire tout de même au bout du compte, entraînant ainsi le démembrement de la filière du C.E.P. pour « jeunes ».

Une *deuxième* série de faits concerne la définition et la répartition des programmes selon les filières prévues de formation professionnelle. C'est un chantier en pleine activité, dont les conclusions ne sont pas encore tirées. Quels programmes conduiront à un Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.) et quels autres seront de niveau du C.E.P. ? Si déplorable que soit la chose, on ne le sait pas encore. Mais on comprend aisément les divers secteurs du monde du travail d'être sensibles au prestige normalement attaché au D.E.P. Toutes les formations seront-elles alors du niveau du D.E.P. ? Toutes le justifient-elles, au point qu'on doive gonfler artificiellement les contenus ? Et quelles conséquences aurait ce vacuum à l'échelon inférieur pour les élèves inaptes ou non intéressés au D.E.P. ?

Il y a là un défi d'analyse et — il faut le dire — de négociation, que les échéances serrées ne permettent guère d'aborder en toute quiétude et que rend particulièrement difficile l'état des programmes existants. Ici aussi, d'ailleurs, jouent les pressions — fort positives, au demeurant venues de l'harmonisation jeunes-adultes. Au cours des années, en effet, le système scolaire a surtout investi dans la refonte des programmes de formation générale, les hésitations entourant la formation professionnelle des jeunes n'incitant guère à être aussi diligents pour les programmes de formation professionnelle. Mais, pendant ce temps et avec des apports financiers importants des ententes fédérales-provinciales sur la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre, l'éducation des adultes — entendons : les structures des services d'éducation des adultes — a élaboré et mis au point une imposante batterie de programmes de formation professionnelle. Ces programmes ont été bâtis selon un cadre méthodologique efficace et à la faveur d'une concertation de plus en plus étroite avec le monde du travail. Ils sont structurés par objectifs et par modules et permettent des modes fonctionnels de dispensation et d'évaluation. Et ils sont souvent mieux adaptés aux besoins des candidats et de l'entreprise.

Au moment où les contenus des programmes des diverses filières doivent être définis, ces programmes issus de l'éducation des adultes apparaissent souvent comme le prêt-à-porter immédiatement disponible. Et il arrive que leur contenu, parfois meilleur, plus dense et plus à jour que celui de leur correspondant « jeune », constitue un étalon de départ plus intéressant. Les modifications apportées au régime pédagogique en décembre 1986 l'escomptaient déjà, puisque l'une d'elles annonçait que, en formation professionnelle, « le temps associé à chaque crédit correspond normalement à 15 heures d'activités d'apprentissage[6] », comme cela se pratique justement dans le cadre des programmes pour adultes. Cette influence s'est d'autant plus imposée que des modifications apportées à la structure interne du ministère de l'Éducation ont déplacé vers la Direction de la formation professionnelle, où elles dominent à l'évidence, les ressources humaines nombreuses et compétentes qui œuvraient naguère à la Direction générale de l'éducation des adultes.[7]

---

6. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 42.8.

7. La première « lettre circulaire » de la Direction de la formation professionnelle (*Éducation Express*, 22 octobre 1987) fait état de « 87 personnes participant directement à la production ».

Les questions que soulève indirectement cet autre volet de l'harmonisation jeunes-adultes concernent plus spécifiquement la durée des programmes de C.E.P. Le régime pédagogique découlant du plan d'action ministériel prévoyait une fourchette allant « de 900 à 1200 heures[8] ». Outre que cela chevauche la durée du D.E.P. — « au moins 900 heures[9] » — et crée ainsi des distorsions et des ambiguïtés, on constate que la dose est parfois trop élevée, surtout quand on se réfère aux programmes plus serrés de l'éducation des adultes. Faut-il alors ajouter des contenus pour atteindre la barre minimale des 900 heures? Faut-il diluer des programmes qui ont fait leurs preuves chez les adultes et dont la dispensation en groupes mixtes semble favoriser la densité, voire l'accélération? L'incertitude qui entoure encore la nouvelle classification des programmes ne permet pas de répondre à toutes ces questions, mais son développement les soulève d'emblée et constitue un élément important de la conjoncture qui a amené les milieux scolaires à s'interroger et le ministre, à envisager d'ajuster son plan d'action.

Enfin, un *troisième* type de problèmes appréhendés entourant l'implantation du C.E.P. a trait au risque d'abandon. Les notes explicatives accompagnant la demande d'avis en font état[10]: elles évoquent les hypothèses du Ministère, selon lesquelles 35 % des élèves inscrits en première année du C.E.P. ne s'inscriraient probablement pas à la deuxième année de formation si cette filière n'était pas modifiée — c'est-à-dire si elle devait comporter une deuxième année et un volet de formation générale.

Ce taux de 35 % provient sans doute des comportements observés entre les deux années de formation du « professionnel court » (PC 3 et PC 4). Mais c'est un taux dont l'interprétation reste ouverte à la discussion. En effet, il est bien connu que la déperdition des effectifs entre le PC 3 et le PC 4 est partiellement attribuable à des pratiques d'inscription qui utilisaient le PC 3 comme séjour de rattrapage ou de transition pour des élèves en difficultés. Et, de toute façon, on ne saurait espérer que, grâce à la seule modification envisagée du contenu de la filière du C.E.P., ce taux appréhendé de « décrochage » passe à 0 %.

On peut évidemment s'étonner de voir surgir maintenant ce spectre d'un taux de 35 % d'abandon, puisque le projet du C.E.P. était présenté, il y a moins d'un an, justement comme un moyen de prévenir les abandons. Que s'est-il passé entre temps? Les modèles de prévision se sont-ils raffinés? Ou des éléments factuels nouveaux ont-ils fait irruption: par exemple, les réticences imprévues des jeunes à s'inscrire dans les nouvelles filières du C.E.P.? Quoi qu'il en soit, il faut prendre acte de ce que le projet ministériel veut prévenir ce haut taux d'abandon appréhendé. Des élèves pourraient d'ailleurs témoigner de la probabilité de leur propre abandon, en se disant que le passage à l'éducation des adultes pourrait éventuellement leur permettre de sauver l'essentiel. La boucle se refermerait ainsi sur un autre avantage de l'harmonisation jeunes-adultes, puisque ce pourrait être là, en toute hypothèse, une façon de contrer les effets des abandons possibles des jeunes sur l'offre de service en formation professionnelle des jeunes et des adultes.

1.2 Des engagements nouveaux en formation professionnelle de la main-d'œuvre

Il n'y a pas que l'implantation du C.E.P. qui modifie le contexte de la mise en œuvre du plan d'action ministériel. D'autres évolutions ont amené le système d'éducation à assumer des engagements nouveaux ou à intensifier des actions déjà en cours. On mentionnera ici les trois principales.

Il y a *d'abord* le nouveau dispositif prévu par la loi 119[11] sur la formation dans les métiers de la construction. Comme on sait, ceux-ci constituent l'essentiel des métiers dits réglementés au Québec

8. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 42.9.

9. *Ibid.*, art. 42.10.

10. Voir l'annexe, p. 83.

11. Loi modifiant la Loi sur les relations du travail dans l'industrie de la construction (L.Q. 1986, chap. 89). Cette loi a été sanctionnée le 17 décembre 1986.

et, de ce fait, disposent d'un système d'apprentissage régi par des lois et des règlements spécifiques. À la faveur d'une entente historique dont on a pourtant peu parlé, c'est le système d'éducation qui dispensera dorénavant la formation professionnelle de base dans les métiers de la construction. La loi précise même que, pour obtenir un certificat de compétence-apprenti de la Commission de la construction du Québec, les candidats devront être « titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires accordé pour un des métiers de la construction et délivré par une institution reconnue par le ministère de l'Éducation[12] ». Le sens des mots « certificat de fin d'études secondaires » n'est pas précisé, mais on peut penser qu'il s'agit d'une appellation générique désignant une « certification » disponible à l'école secondaire. Il ne s'agirait donc pas nécessairement et formellement d'un D.E.S., seul diplôme de « fin d'études secondaires » ou d'un C.E.P., seul diplôme du secondaire à porter le nom de « certificat ». On ne sait pas, cependant, si l'on entend considérer l'« attestation de capacité » comme le « certificat de fin d'études secondaires » dont parle la loi 119.

Fort positive pour la formation des nouveaux apprentis, qui pourront ainsi bénéficier de certifications scolaires reconnues, ce changement pose le problème de la durée des filières professionnelles qui pourraient convenir à l'ensemble des métiers de la construction. Le minimum de 900 heures actuellement prévu pour les programmes de C.E.P. est sans doute excessif pour certains métiers moins complexes, tel le « coffrage », selon l'exemple couramment donné. Pour assumer fonctionnellement et efficacement ses responsabilités nouvelles dans le secteur de la construction — et d'autres ententes pourraient éventuellement surgir si le ministère de la Main-d'œuvre décidait d'aller de l'avant dans le dossier de l'apprentissage —, le système d'éducation a donc besoin d'assouplir les durées prévues pour l'obtention d'un C.E.P., peut-être même d'envisager aussi des durées assez éloignées de la barre des 900 heures.

On le voit, ces nouveaux engagements dans le secteur de la construction soulèvent aussi, à leur manière, des questions concernant l'éventail des durées des programmes de C.E.P. Ils soulèvent, en particulier, la question de la durée minimale. Si l'on convient, par cet autre biais, que le minimum de 900 heures n'est pas praticable, où doit-on alors le fixer? Le projet ministériel a opté pour un minimum de 450 heures, ce qui correspond à une demi-année scolaire habituelle. En fait, il est difficile de le déterminer a priori, car il faut pouvoir s'ajuster aux besoins réels de formation professionnelle dans l'ensemble des métiers et des professions. Si, par ailleurs, la fourchette des durées est trop large, comment couronner par un diplôme de même appellation des formations dont la durée pourrait varier du simple au double, voire du simple au triple? Même si la loi 119 a été adoptée pratiquement en même temps que les modifications du régime pédagogique, il y a là de nouveaux besoins de système que n'avait pas vraiment prévus le plan d'action ministériel sur la formation professionnelle au secondaire.

Une *deuxième* évolution de conjoncture doit être mentionnée, moins en raison du caractère impératif et urgent qu'elle revêt si on la considère isolément que parce qu'elle agit à la manière d'un renforcement des tendances: il s'agit de la nouvelle dynamique qui se développe autour de la formation sur mesure, cet élément important du dispositif de formation professionnelle de la main-d'œuvre, auquel les dernières ententes fédérales-provinciales ont donné un nouvel essor.

En fait, c'est là une réalité en émergence, dont le Conseil a déjà proposé une analyse qu'il juge toujours actuelle[13]. Les programmes commandités de formation et de perfectionnement professionnels de la main-d'oeuvre en établissement sont maintenant administrés selon des protocoles qui placent le système d'éducation en situation d'offrir et de dispenser des services, que des « clients » demandent et évaluent en fonction de leurs attentes. Plus même: une partie croissante des sommes allouées aux programmes de la « Planification de l'emploi » peut être versée directement aux entreprises qui, elles, choisissent leur « fournisseur ». À quoi il faut ajouter les demandes de formation défrayées par les entreprises elles-mêmes, en dehors des programmes de subventions. Le système d'éducation est donc

12. *Ibid.*, art. 33, alinéa 4.1°.

13. C.S.E., *La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre* ... Le Conseil transmettra sous peu au ministre un avis sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre en emploi, qui prolonge et complète les propos d'avril 1986.

ainsi de plus en plus appelé à vivre une situation de concurrence dont il n'avait pas partout l'habitude : ses clientèles sont de moins en moins captives.

Cette évolution, qu'on ne peut qu'évoquer dans le cadre du présent avis, accentue la nécessité pour le système d'éducation de pouvoir répondre à un ensemble varié de besoins de formation et de fournir des offres de formation aux durées souples et variées, sanctionnées d'une manière satisfaisante et reconnue. Le fait émergent de la concurrence et de la « consommation avertie » est ainsi accentué par cet autre fait émergent qu'est la possibilité pour l'entreprise d'« acheter » ailleurs qu'à l'école les services dont elle a besoin. Le but principal de l'entreprise étant évidemment la rentabilité et le profit, on comprend aisément que la demande de formation professionnelle n'ira pas vers des programmes dont le contenu aurait été artificiellement gonflé. La demande ira plutôt, comme cela est déjà le cas, vers des services bien circonscrits, « sans détours ni pertes de temps », et dûment attestés. Ainsi, autant les entreprises réclament couramment du système d'éducation qu'il dispense des formations de base solides et polyvalentes — elles ont même tendance à hausser leurs seuils d'exigence à l'embauche —, autant, lorsqu'elles s'engagent dans des processus de formation et de perfectionnement professionnels de leurs personnels, elles s'attendent généralement à ce qu'on aille droit au but et dans les délais les plus brefs possible.

Ce contexte de demande de formation professionnelle n'est pas sans conséquences pour l'organisation des services scolaires de formation professionnelle. À l'instar des nouvelles dispositions de la loi 119, il entraîne son cortège de sollicitations nouvelles en faveur d'un ensemble de formations dont la durée doit pouvoir aller en deçà du minimum de 900 heures actuellement fixé pour le C.E.P. Comme, par ailleurs, et les programmes commandités de la Main-d'oeuvre et les avantages déjà mentionnés favorisent l'harmonisation jeunes-adultes, on comprend aussi comment des sollicitations nouvelles s'exercent forcément sur le plan d'action ministériel et sur le régime pédagogique qui le traduit.

En *troisième* lieu, et non sans liens avec tout ce qui a été dit plus haut, se fait de plus en plus sentir le besoin d'établir et de préciser les pièces de ce qu'on pourrait appeler le régime pédagogique du secondaire pour les adultes, un besoin que rappelle chaque jour davantage la nécessité d'accorder une reconnaissance claire des formations que les adultes viennent chercher à l'école, dans des formats qui leur conviennent et qui tiennent compte de ce qu'ils ont appris ailleurs, dans l'expérience ou autrement. Au cours des dernières années, on a vu circuler divers projets d'un régime pédagogique spécifiquement applicable aux adultes, dans lesquels la légitimité des équivalences et de la reconnaissance des acquis était établie et certaines souplesses supplémentaires étaient prévues, comme il se doit pour des adultes qui ne sont plus « des enfants d'école ».

Le contexte d'une harmonisation croissante entre les programmes et les structures pour les jeunes et ceux pour les adultes oblige à s'interroger sur l'opportunité d'avoir deux régimes pédagogiques différents pour le même ordre d'enseignement secondaire. Dans l'enseignement supérieur, c'est là une réalité déjà bien établie : les universités accueillent un nombre imposant d'adultes dans leurs programmes réguliers[14] et les collèges sont régis par un régime pédagogique unique dont diverses clauses favorisent la souplesse et établissent clairement la possibilité de reconnaître les acquis[15], deux impératifs majeurs pour les adultes. Dans le cas du secondaire, cette harmonisation réglementaire n'est pas réalisée et, du moins en formation professionnelle et pour les raisons déjà évoquées, cela n'est pas sans inconvénients.

En fait, à l'instar des établissements d'enseignement postsecondaire et un peu plus tard, de nombreuses écoles secondaires ont vu leur population se diversifier considérablement au cours des dernières années. Bien des citoyens et des citoyennes ne reconnaîtraient guère le visage quotidien de certaines écoles polyvalentes : un nombre croissant d'adultes — souvent pas tellement plus âgés que les « jeunes », d'ailleurs — y sont inscrits et y poursuivent des cheminements de formation. Il y a là

14. Le Conseil en a traité dans *Les Adultes dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière*, Québec, 1985.

15. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, art. 2-4, 17-19, 25, 28.

l'émergence d'une réalité sociale de grande signification, qui n'est pas sans soulever certaines réticences, mais qui, par un autre biais, indirect mais plus englobant, incite aussi les partenaires du système scolaire à se pencher sur la manière de réaliser les harmonisations souhaitables, dans le respect des besoins spécifiques des jeunes et des adultes.

1.3 Les changements envisagés

Dans les deux sections précédentes, on a brossé les traits majeurs de la conjoncture mouvante dans laquelle le plan d'action ministériel doit s'implanter; tous ne sont pas explicités dans la demande d'avis du ministre, mais ils en sous-tendent assez manifestement la rationalité et le contenu. Tels aussi ils apparaissent à ceux — et le Conseil en est — qui ont suivi de près l'évolution des dernières années et, plus particulièrement, celle des derniers mois. C'est sans doute la rapidité de cette évolution qui explique que, si tôt après la promulgation du plan d'action et dès avant qu'on ait commencé la mise en œuvre du C.E.P., le ministre juge nécessaire d'envisager de corriger la trajectoire.

Les principales hypothèses considérées par le ministre pour résoudre les difficultés et répondre aux besoins dont on a déjà fait état sont essentiellement au nombre de sept. D'abord, *en premier lieu*, il est envisagé de modifier le contenu de la filière de formation conduisant au C.E.P. On amputerait cette filière des cours de formation générale dont on avait prévu d'imposer la poursuite, même si ces cours ne devaient pas être pris en compte dans l'octroi du certificat. La filière du C.E.P. comprendrait dorénavant les seuls cours de formation professionnelle proprement dite, ceux-là mêmes dont la réussite est exigée dans les règles de sanction des études.

Du même coup — et c'est là le *deuxième* changement envisagé —, on modifierait les règles d'organisation de la dispensation de ces programmes de C.E.P. Ainsi, l'obligation de répartir les cours sur deux années serait supprimée. De durée variable, ainsi que le prévoit déjà le régime pédagogique actuel, les programmes de C.E.P. pourraient donc être dispensés à l'intérieur d'une année, la suppression du volet de formation générale rendant évidemment inutile l'obligation d'une dispensation en deux années.

Troisièmement, la durée de la formation dispensée dans les programmes de C.E.P. serait modifiée. Le minimum prévu de 900 heures deviendrait un maximum et le minimum serait fixé à 450 heures. On aurait dorénavant le D.E.P. dont la durée minimale demeurerait à 900 heures, et le C.E.P., dont le maximum passerait de 1 200 à 900 heures. Il n'y aurait donc plus de chevauchement des durées entre la filière du D.E.P. et celle du C.E.P. et on ne serait plus contraint d'ajouter des contenus aux programmes qui n'auraient pas comporté le minimum requis.

Quatrièmement, on lèverait les obligations relatives au calendrier scolaire des élèves. On supprimerait la maximum de 200 jours, dont 180 devraient être consacrés aux activités d'enseignement, de services personnels et de services complémentaires. On aurait maintenant un calendrier dont la durée varierait selon le programme d'études choisi. On ne sait pas, cependant, si le calendrier hebdomadaire des « cinq jours complets » demeurerait: l'article 42,6 modifié en supprime bien la mention, mais l'article 42,7 qui définit le temps prescrit, demande toujours que « la semaine régulière de *cinq jours complets* comporte un minimum de 25 heures[16] », 25 heures représentant actuellement le seuil d'une semaine à temps complet chez les adultes.

En *cinquième* lieu, le seuil d'admissibilité au C.E.P. serait légèrement modifié. À l'obligation d'avoir obtenu les crédits de la 3e année du secondaire en langue maternelle, en langue seconde et en mathématique, on ajouterait celle d'avoir obtenu les crédits en enseignement moral et religieux catholique ou protestant ou en enseignement moral. On ne fournit pas les raisons de l'addition de ces

16. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 42. C'est nous qui soulignons en italique.

nouveaux crédits préalables, mais la demande d'avis semble en faire une sorte de contrepartie à la suppression de l'obligation de suivre cette formation pour les élèves inscrits au nouveau C.E.P. [17].

Sixièmement, on introduirait un nouveau type de programmes d'études « conduisant à une fonction de travail ou une occupation exigeant des formations spécifiques de courte durée » et « sanctionnés par une attestation de capacité[18] » Les exigences d'admission seraient fixées pour chaque programme d'études[19] et la durée de la formation varierait selon le programme d'études choisi[20]. On comprend cependant assez spontanément que, sous peine de chevaucher celle du C.E.P., leur durée serait inférieure au minimum de 450 heures fixé pour le C.E.P. à moins que des seuils d'entrée beaucoup plus bas que ceux du C.E.P. ne fassent finalement la différence entre un programme de ce type et un C.E.P. qui seraient de même durée. Quant au statut de ces attestations de capacité, il serait de niveau local : ce sont les commissions scolaires qui élaboreraient et sanctionneraient ce genre de programmes de formation. Le texte projeté ajoute une clause — « à moins que le ministre n'en décide autrement[21] » — dont la portée exacte n'est pas évidente. S'agit-il d'une sorte de « droit de veto » ministériel sur les initiatives prises par des commissions scolaires pour élaborer des programmes conduisant à une attestation de capacité ? S'agit-il plutôt de la possibilité pour le ministre d'élaborer et de sanctionner lui-même ce type de programme, dans le cas où il jugerait que cela est préférable ? La réponse n'est pas nette, même si la dernière hypothèse semble être la plus plausible. On aura sans doute besoin que le sens de cette clause soit précisé.

En *septième* lieu, les modifications envisagées contiennent une série d'incises relatives aux équivalences d'études : « ou l'équivalent reconnu par le ministre » ou un libellé apparenté, ajouterait-on là où il est question des règles de sanction[22]. Ces incises légitimeraient clairement la validité des équivalences attribuées par les services d'éducation des adultes et, plus globalement, la possibilité de reconnaître des acquis de formation réalisés à la faveur d'expériences non scolaires. Elle s'inscrivent assez évidemment dans l'ensemble des dispositions visant à instaurer l'harmonisation jeunes-adultes. Elles atténueraient aussi la nécessité d'édicter un régime spécifique aux adultes, à tout le moins en formation professionnelle.

*
* *

Il est assez aisé de constater que les modifications envisagées permettraient effectivement de résoudre des difficultés et de faire face aux évolutions qu'on a exposées plus avant, de même qu'à certains problèmes dont on avait apparemment sous-estimé l'ampleur lors de l'annonce du plan d'action. L'harmonisation jeunes-adultes franchirait ainsi une étape majeure, déterminante même, et bon nombre des besoins qui la sous-tendent pourraient être plus efficacement traités. Quant aux nouvelles obligations légales attachées à la formation dans les métiers de la construction, elles pourraient être satisfaites, tout comme seraient pris en compte les impératifs liés à l'évolution des dispositifs de formation et de perfectionnement professionnels de la main-d'oeuvre.

Cette présentation était nécessaire, ne serait-ce que pour éclairer le contexte et le contenu de la demande adressée au Conseil. Mais il faut aller plus loin et situer les hypothèses ministérielles dans des perspectives éducatives, sociales et économiques plus larges. Non pas pour mettre en cause l'importance des problèmes à résoudre ou la rationalité des solutions envisagées ; bien plutôt pour en expliciter le sens et la portée, les limites et les risques aussi. Car, s'il est fréquent que des difficultés

---

17. Voir l'annexe, p. 76.

18. Règlement modifiant le Réglement sur le régime pédagogique du secondaire (projet). Voir annexe, page 79.

19. *Ibid.* p. 80.

20. *Ibid.* p. 81.

21. *ibid.* p. 79.

22. Projet d'amendement aux articles 42.2, 43.3 et 42.4 du règlement concernant le régime pédagogique du secondaire.

obligent à corriger des trajectoires, il est aussi vrai que des corrections de trajectoire peuvent entraîner d'autres difficultés, pas toutes nécessairement plus tolérables que les premières. Les modifications projetées du régime pédagogique constituent une question d'envergure qui mérite analyse. En dépit des apparences, elles ne sont pas de simples ajustements techniques; elles pourraient même sceller une évolution majeure du système de formation professionnelle et du système scolaire lui-même. Il importe donc d'expliciter quelques-uns des enjeux du débat en cours: c'est ce qu'on s'appliquera à faire dans le chapitre deuxième.

Nous parlons de quelques-uns des enjeux, car il ne sera pas possible de les évoquer tous. Certains autres dossiers — celui des cheminements particuliers de formation, par exemple, ou celui des élèves en difficulté d'apprentissage — sont aussi reliés à celui qui nous occupe ici. Il faut souhaiter que les milieux scolaires puissent s'y pencher, autant que possible dans un climat de réflexion moins marqué par l'urgence que ne l'ont été, depuis 1981, les nombreuses opérations de modification du régime pédagogique.

Chapitre 2

Des enjeux à expliciter

À vrai dire, le Conseil n'a pas été très étonné de recevoir la demande d'avis du ministre, puisque chaque mois de l'année en cours voyait se préciser un peu plus les faits et les besoins auxquels les amendements projetés veulent permettre de faire face. Il n'a pas été davantage étonné que l'implantation du C.E.P. soit le point de cristallisation de cette évolution. Avec d'autres, d'ailleurs, le Conseil avait déjà souligné le caractère « hybride » du C.E.P. projeté, comme aussi les difficultés soulevées par le silence entourant les contenus des programmes de ce type et par la non-intégration des matières générales aux règles de sanction[1]. Il ne sera donc pas vain de reprendre certaines perspectives qui justifiaient alors les réticences du Conseil. Cependant, celui-ci souhaite apporter une contribution nouvelle, nouvelle comme l'est la situation elle-même. Il entend aussi le faire de la manière la plus réaliste et la moins dogmatique possible, à l'instar de tous ceux qui, au Ministère et dans les établissements, ont à trouver des solutions fonctionnelles pour des problèmes bien concrets d'organisation et d'enseignement.

Cette volonté de réalisme positif, qui caractérise aussi l'approche et les hypothèses ministérielles, ne saurait pourtant nous dispenser de tenir compte des énormes enjeux qui accompagnent les modifications envisagées. Et aussi de quelques principes de fond, dont les racines plongent jusqu'au cœur de certains grands objectifs auxquels des milliers d'agents du système scolaire demeurent profondément attachés. Comme le ministre et le Ministère eux-mêmes, d'ailleurs, qui, dès les premières pages du plan d'action ministériel, ont réaffirmé des objectifs et des convictions concernant la solidité de la formation de base, la souplesse et le réalisme des seuils d'accessibilité, l'ancrage de la formation professionnelle sur des acquis essentiels de formation de base, la reconnaissance spécifique des acquis de formation professionnelle et le refus d'aménager la formation professionnelle en voie terminale[2].

C'est à partir de ces points de repère, et de quelques autres déjà proposés par le Conseil, que le présent chapitre entend suggérer un certain nombre d'angles d'analyse des nouvelles hypothèses ministérielles. Six angles d'analyse, en fait, qui s'articuleront successivement autour de la dynamique des dispositifs de formation professionnelle (2.1), des objectifs de scolarisation de base (2.2), de la qualité et de la solidité de la formation professionnelle (2.3), des contenus de formation et de la dynamique du curriculum dans laquelle ils s'inscrivent (2.4), des effets possibles sur l'évolution de l'ensemble de notre système d'enseignement (2.5) et, enfin, de l'histoire même du dossier de la formation professionnelle au secondaire (2.6).

2.1 La dynamique propre des dispositifs de formation professionnelle

L'expérience de la plupart des grands pays industrialisés le montre à l'évidence : un dispositif efficace et complet de formation professionnelle doit pouvoir compter sur une gamme variée et graduée de formations, préparant à exercer des métiers et des professions tout aussi variés. Le monde des métiers et professions est ainsi fait que, par-delà certaines grandes divisions de types et de niveaux de complexité, il est bien difficile d'établir des classifications aux frontières étanches et strictement délimitées. En témoigne, par exemple, la « Classification canadienne descriptive des professions » (C.C.D.P.), dont s'inspirait le plan d'action de 1986. Cette classification propose un éventail de niveaux de complexité qui, quand on va au-delà des grands blocs, ressemble à une classification « de proche en proche », bien plus qu'à une division satisfaisant aux exigences strictes de la logique.

Variété, mais aussi souplesse. Un système de formation professionnelle doit permettre des entrées et des sorties multiples, des modes de dispensation plus ou moins intensifs, des calendriers et des

1. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle...*, pp. 7-13.

2. M.E.Q., *La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, pp. 9-10.

horaires qui puissent s'accorder aux rythmes et aux cycles du monde du travail, des lieux de dispensation pratiques et accessibles, des modalités d'ajustement et de mise à jour des programmes qui soient souples et efficaces, des modes d'évaluation qui permettent de mesurer les acquis et les compétences effectivement — et non théoriquement ou approximativement — maîtrisés, des services qui puissent répondre à des besoins pointus de formation aussi bien qu'à des formations plus longues et plus fondamentales. Quand on parle de formation professionnelle, surtout là où les enjeux comptent vraiment pour le développement de la main-d'oeuvre, de l'entreprise et de l'économie nationale, voire de la puissance nationale, ce sont ces traits qu'on évoque. On est loin de la seule discussion d'articles d'un régime pédagogique.

Il n'est pas davantage de nécessité intrinsèque qu'un système de formation professionnelle se moule sur la dynamique, les structures et les protocoles d'un système scolaire : ce n'est d'ailleurs pas le cas des plus puissantes économies mondiales actuelles. Certains pays ont construit leur dispositif de formation professionnelle uniquement à même les activités des entreprises ; d'autres ont établi un système de formation de caractère autonome ; d'autres ont davantage misé sur le système scolaire et, parmi ceux-ci, plusieurs en ont pratiquement exclu l'école de base ; d'autres ont développé des aménagements de caractère « dual », comme on dit, appuyés à la fois sur l'école et sur les ressources extrascolaires. Certains, même lorsqu'ils ont partiellement misé sur l'école, ont mis au point des systèmes spécifiques de jurys de qualifications professionnelles dont la teneur et l'administration ne sont pas scolaires ou « académiques ». Mais on reconnaît généralement qu'il est un peu artificiel de concevoir la formation professionnelle à la façon des années de scolarité ou même d'établir des correspondances strictes entre tel type ou tel programme de formation professionnelle et tel niveau de scolarité — ce qui n'exclut pas que, pour des fins de rémunération ou de classement d'emploi et là où on n'a pas de système de classification des qualifications professionnelles proprement dites, on puisse reconnaître des années de formation professionnelle à l'instar d'années de scolarité. Considérés en eux-mêmes — ou mieux : du strict point de vue de l'acquisition d'une compétence professionnelle —, le moment, la durée et le niveau d'une formation professionnelle n'ont pas grand-chose à voir avec les « années d'écoles », si ce n'est pour établir, quand cela est nécessaire, des seuils préalables de formation générale, d'expérience ou de maturité personnelle.

C'est finalement à cela que nous réfère ce que nous appelons ici l'harmonisation jeunes-adultes. C'est aussi sur la base de ces réalités qu'ont pris forme des façons de faire, fort répandues en Amérique du Nord et ailleurs, qui consistent à regrouper la plupart des formations professionnelles de complexité faible ou moyenne dans des centres de ressources et de formation de caractère « communautaire » où, après un certain nombre d'années de fréquentation scolaire obligatoire ou de travail, de chômage ou de décrochage, jeunes et adultes viennent poursuivre des programmes de niveaux et de durée variables. Comme si la formation professionnelle était autre chose que l'école de base ; comme si la formation professionnelle était, d'une certaine façon, une « affaire d'adultes ». En tout cas, comme s'il n'y avait pas de lien nécessaire entre la structure scolaire traditionnelle et les filières de formation professionnelle proprement dite.

On a déjà eu l'occasion de le souligner[3], le système québécois de formation professionnelle a poussé très loin l'intégration au sein de l'organisation scolaire, au point d'avoir voulu faire de la formation professionnelle proprement dite — et non pas d'une formation générale axée sur la préparation au monde du travail — une voie possible de la scolarité obligatoire elle-même. C'est d'ailleurs pour cela que le contenu et même l'avenir d'une partie du dispositif de formation professionnelle se discutent et se jouent régulièrement chez nous dans le cadre de la définition d'un régime pédagogique pour l'école de base. C'est aussi pour cela que ces discussions sont toujours hantées — certains disent « parasitées » — par des préoccupations qui ont d'avantage trait aux objectifs éducatifs de notre société qu'à l'évolution du dispositif même de formation professionnelle.

Avec le plan d'action de juin 1986 et les amendements réglementaires de décembre 1986, le ministre avait fait faire un pas important vers une meilleure reconnaissance de la spécificité de la formation

3. Voir, par exemple : C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire...*

professionnelle. Il réalisait alors le type d'affranchissement que prévoyait le régime pédagogique de 1981, mais sans aller jusqu'au bout du mouvement amorcé. Comme le Conseil l'avait alors fait remarquer, le C.E.P. apparaissait « encore à mi-chemin entre une sanction proprement professionnelle et une attestation de scolarité de base[4] ». Avec les modifications envisagées, le ministre dissiperait toutes les ambiguïtés à cet égard: la filière du C.E.P. deviendrait une filière spécifiquement professionnelle.

L'adoption des hypothèses ministérielles consacrerait aussi d'autres manières l'autonomie et la spécificité de la formation professionnelle. Durées variables, élargissement de l'éventail des types et des niveaux de programmes, levée de certaines contraintes d'organisation et de calendrier scolaires, légitimation des pratiques d'octroi des équivalences et de reconnaissance des acquis: voilà autant de nouveaux éléments de souplesse et d'affranchissement qui, considérés sous l'angle de la mise en place d'un système efficace et moderne de formation professionnelle, constituent autant de gains et d'évolutions souhaitables. Quant à la création des programmes conduisant aux « attestations de capacité », il faudra la considérer sous d'autres angles d'analyse — et disons tout de suite que cela obligera à formuler de sérieuses réserves —, mais il faut reconnaître qu'elle peut permettre de répondre aux besoins croissants et diversifiés de formation sur mesure.

2.2 Les objectifs de scolarisation de base

En raison de cette imbrication de la formation professionnelle dans l'école de base, la discussion entourant la structure des programmes de formation professionnelle soulève, de soi, des questions relatives à nos objectifs sociétaux de formation de base. Mais il faut voir que, de toute façon, même si la formation professionnelle des premiers niveaux était dispensée ailleurs qu'à l'école secondaire, il ne serait pas possible d'éluder la question: en effet, il faudrait à tout le moins délimiter les seuils d'entrée, dont l'âge et la formation déjà acquise. Il est même indiqué, même dans le cadre de notre système actuel, de ne pas lier absolument les deux types d'enjeux, car on ne peut pas écarter a priori que les solutions envisagées puissent être intéressantes pour la formation professionnelle elle-même, tout en obligeant à contrer les effets négatifs qu'elles pourraient avoir, par ailleurs, sur la poursuite des objectifs de formation de base.

Le discours officiel et courant sur nos objectifs de scolarisation de base n'est ni parfaitement clair ni au-dessus de tout soupçon d'incohérence. D'une part, on affirme solennellement que l'obtention du Diplôme d'études secondaires (D.E.S.) constitue la cible générale, voire le « minimum vital » requis pour fonctionner dans nos sociétés et que, de ce fait, « la formation professionnelle ne devrait idéalement pas débuter, dans toutes la mesure du possible, avant qu'un élève n'ait terminé des études secondaires et obtenu un diplôme de fin d'études[5] ». D'autre part, la définition des seuils d'entrée et de l'âge de fréquentation scolaire obligatoire semble de plus en plus identifier plutôt la 3e année du secondaire — neuf années de scolarité — comme le seuil minimal, commun et obligatoire, sans toutefois aller jusqu'à faire coïncider ce seuil avec la fin du premier cycle du secondaire[6]. À telle enseigne que, en s'affaiblissant, l'attraction du système vers le D.E.S. pourrait bien de moins en moins justifier qu'on n'ait pas besoin de hausser l'âge de fréquentation scolaire obligatoire.

La mise en œuvre des hypothèses envisagées au sujet du contenu du C.E.P. constituerait à cet égard un signal de plus à l'effet que le seuil minimal de formation de base est finalement la 3e année du secondaire, plutôt que la 5e année. Signal de plus, parce que le seuil d'admissibilité au C.E.P. fixé en décembre 1986 invitait déjà à le penser, encore qu'on maintenait par ailleurs des composantes de formation générale — fragiles, il est vrai — à l'intérieur de la filière du C.E.P. Signal de plus, aussi,

4. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle...*, p. 12.

5. M.E.Q., *La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, p. 9.

6. Le Conseil a plus d'une fois soulevé cette question. Voir, par exemple: *Le deuxième cycle du secondaire :...*, pp. 33-35; *L'Avenir de la formation professionnelle...*, p. 15.

parce que les « cheminements particuliers de formation de base » qu'on a commencé à implanter sont devenus des « cheminements particuliers de formation », justement, semble-t-il, pour désigner les cheminements destinés aux élèves de plus de 16 ans. Du point de vue des objectifs de scolarisation de base, la suppression du volet de formation générale du niveau de 4e année de la filière du C.E.P. constitue, aussi bien pour les jeunes que pour les adultes, une perte sèche et un abandon réel.

La question n'est pas simple et, en dépit des connotations émotives qui s'y rattachent, il faut évidemment s'appliquer à considérer froidement les choses. Ainsi, on ne peut pas raisonnablement penser que 100 % de la population peut ou veut persévérer au moins jusqu'à l'obtention du D.E.S. Avec notre score actuel de près de 80 %, il est vraisemblable que nous n'ayons pas encore fait le plein de diplômés. Des incitations demeurent encore possibles et des changements sont aussi encore nécessaires, notamment pour assouplir un curriculum très rigide et homogène et pour adapter des conceptions et des pédagogies de la formation générale qui soient davantage libérées de l'« académisme » actuel. Malgré cela, et même si notre D.E.S. ne correspond tout de même qu'à onze années de scolarité, il faut sans doute accepter que tous n'y parviennent pas et que le système doive offrir les possibilités les plus intéressantes possible aux élèves qui ont d'autres intérêts ou d'autres besoins.

Ce qui, dans les hypothèses ministérielles, suscite de l'inquiétude, c'est l'introduction d'éléments institutionnels d'incitation à abréger les études. Après la 3e année du secondaire, ou même avant et sans avoir 16 ans, il deviendrait clair et « officiel » qu'on peut délaisser la formation de base et entrer dans des programmes d'études dont certains — ceux qui conduisent à des « attestations de capacité » — sont décidément bien courts, plus courts que certains programmes de « professionnel court ». On pourrait même abandonner, en escomptant revenir comme « adulte » et muni d'une aide financière inaccessible aux « jeunes ». Pourtant, un nombre croissant d'employeurs — l'État québécois et les grandes administrations municipales en tête et depuis longtemps — continuent d'embaucher des personnes ayant au moins le diplôme d'études secondaires. Y aura-t-il, en fait, deux seuils minimaux de formation de base, l'un après la 3e année du secondaire et l'autre après la 5e ?

Mais il y a plus. La suppression systématique de la formation générale de 4e année de la filière du C.E.P. créerait un vacuum qui porterait un dur coup à la volonté d'aménager des « passerelles » et de ne pas instituer la formation professionnelle en voie terminale. La passerelle qui relierait dorénavant le C.E.P. au D.E.P. et au D.E.S., par exemple, équivaudrait concrètement à rattraper la 4e année du secondaire : entre les deux, il n'y aurait pas vraiment de « passerelle », mais un vrai détour par une année d'école. Cela est grave pour le système, même si personne ne se faisait d'illusion sur les taux de réussite des cours de formation générale prévus. Mais cela est grave aussi pour les individus et pour l'avenir du potentiel de la main-d'œuvre. Chacun sait que les coûts humains et sociaux des recyclages lourds sont élevés et l'expérience courante montre bien que, avec une neuvième année en poche, on doit pratiquement prévoir un éventuel retour à l'école ; de vastes programmes de rattrapage, justement destinés aux 16-30 ans, favorisent actuellement ces retours. Il serait assurément plus prospectif et plus rentable pour tous de pouvoir diminuer, à la source même, le flux des recrues insuffisamment formées. Après une troisième année du secondaire, il est bien complaisant de parler de formation de base solide, de polyvalence et de mobilité.

Du point de vue des objectifs de scolarisation de base — indirectement, si l'on peut dire —, la mise en œuvre des hypothèses ministérielles n'annonce donc pas des gains. Elle ne se situe même pas clairement dans l'esprit des fondements mis de l'avant pour l'ensemble de la réforme. Mais cela ne constitue pas, de soi, un argument contre le bien-fondé et la pertinence d'accroître la spécificité de la formation professionnelle. C'est plutôt un motif majeur de consolider, du même coup, l'attraction exercée par le système vers la poursuite d'une scolarisation plus poussée.

2.3 La qualité de la formation professionnelle.

Comme les essais qui l'ont précédé, le plan d'action ministériel vise la qualité de la formation professionnelle, sa solidité, sa pertinence, sa densité, son ouverture sur la polyvalence, sa souplesse d'organisation et son respect des diverses clientèles. Ceux et celles qui se sont engagés dans

l'entreprise de renouveau ne l'ont d'ailleurs pas vu autrement: ils veulent accroître la solidité et le « standing » de la formation professionnelle, lui donner une image d'exigence, de sérieux, voire d'excellence. Tout le contraire d'une voie d'évitement ou d'une formation à rabais, en somme. C'est dans ces perspectives qu'ils ont misé sur les deux principales opérations prévues pour réaliser ces objectifs d'amélioration. La première concerne la hausse des seuils d'admissibilité. La seconde a trait au découpage des programmes selon les diverses filières de formation. Les hypothèses ministérielles méritent d'être aussi étudiées sous cet angle.

Les *seuils d'admissibilité*, d'abord. À cet égard et comme on l'a signalé plus haut, les hypothèses ministérielles ne changent pas directement les mesures déjà prévues; seule a été ajoutée, pour l'admission au C.E.P., la réussite obligatoire de l'enseignement moral ou de l'enseignement moral et religieux de 3e année, dont on ne voit bien ni le fondement, ni la nécessité. Indirectement, cependant, en supprimant les cours de formation générale qui devaient être suivis parallèlement aux cours de formation professionnelle, on indique clairement que celle-ci, du moins au C.E.P., n'a pas vraiment besoin de ce qui, même sans réussite obligatoire, avait gardé jusqu'ici quelque allure de « corequis ». La « réputation » d'exigence et de qualité du C.E.P. pourrait en être atteinte, il faut le reconnaître. Et ceux qui, l'année dernière, avaient craint que le C.E.P. ne devienne une filière de bas de gamme pourraient bien trouver là un début de confirmation à leurs soupçons.

Cette question des seuils d'admissibilité est d'autant plus importante que l'expérience de la première année d'implantation du D.E.P. semble bien indiquer que de nombreux inscrits ont accédé au D.E.P après la 4e année et non après l'obtention du D.E.S. La gestion de ces seuils aurait été à ce point bienveillante qu'une proportion non négligeable des effectifs admis au D.E.P. n'auraient même pas les préalables fixés par le régime pédagogique[7]. Cela donne des raisons de craindre que la même bienveillance ne se manifeste à l'égard de l'admission au C.E.P., surtout si ce dernier devait être dorénavant « libéré » de son volet de formation générale et d'autant plus que, à une exception près, les programmes de 3e année ne font pas l'objet d'examens ministriels. De ce point de vue, il n'est pas évident que les hypothèses envisagées aillent dans le sens de la valorisation souhaitable et souhaitée de la formation professionnelle, à moins qu'on ne veille de plus près à la gestion des seuils d'admissibilité ou même qu'on n'en accentue l'élan d'attraction vers le haut.

Le *découpage des filières de formation* est aussi en cause ici; en fait, surtout parce qu'on n'y voit pas encore très clair, justement. Dans son avis de l'automne 1986, le Conseil avait souligné, dans le cas du C.E.P., que celui-ci doit « préparer à des métiers ou des fonctions ayant une réelle signification professionnelle et sociale ». Il ajoutait même: « Il n'y aurait rien à gagner à définir des métiers qui n'en seraient pas vraiment ou auxquels on peut très bien se préparer 'sur le tas'. La détention d'un pseudo-diplôme est toujours trompeuse et ne vaut pas mieux que l'attestation d'un cheminement de formation de base incomplet, mais de qualité[8] ». Les incertitudes qui entourent toujours la définition et la répartition des programmes justifient de penser que la préoccupation exprimée est toujours d'actualité. Aussi s'imposerait-il qu'elles soient dissipées au plus tôt et qu'on s'assure de la consistance et de la qualité des contenus des programmes, en particulier des programmes de C.E.P.

En fait, la situation est d'autant plus préoccupante que, d'une part, on semble assister à une tendance très forte à situer les programmes au niveau du D.E.P., et pas toujours sans quelque inflation, d'ailleurs. D'autre part, l'apparition de nouveaux programmes locaux, moins complexes et moins longs que le C.E.P. lui-même, accessibles sans préalables d'acquis ou d'âge, oblige à s'interroger sur

---

7. Au moment de l'adoption de cet avis, il n'avait pas encore été techniquement possible de retracer le profil exact de tous les 6 363 élèves inscrits au D.E.P. en 1987-1988. Selon les données obtenues du Ministère, 3 327 d'entre eux sont détenteurs d'un D.E.S. (général ou professionnel long, obtenu en 1986-1987 ou avant) et 956 — probablement inclus dans les précédents — ont déjà étudié au collège (1986-1987 ou avant). On sait aussi que 1 492 élèves ne remplissent pas les cinq critères exigés des élèves admis au D.E.P. après la 4e année: 338 élèves n'ont pas les préalables requis en français, 482 en anglais, 891 en mathématiques et 601 en enseignement moral et religieux; un seul n'aurait pas l'âge requis.

8. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle*..., p. 12.

la possibilité qu'on multiplie des programmes pour préparer à des métiers qui n'en exigeraient peut-être pas. Ce double mouvement d'inflation pourrait même être accentué par la nécessité dans laquelle on se trouvera d'accoler des métiers aux filières de C.E.P., pour lesquelles on dispose d'ateliers, de personnels et de structures, surtout après la disparition prévue du professionnel court.

Bien des scénarios étaient imaginables pour cette répartition des programmes entre les filières du C.E.P. et du D.E.P. Certains avaient pensé que plusieurs programmes de « professionnel long » formeraient la base des programmes de C.E.P. et qu'on profiterait de la hausse des seuils d'entrée pour faire des programmes du D.E.P., dans leur ordre propre, des programmes « haut de gamme » qui auraient même pu intégrer certains des programmes « supplémentaires » actuels. Les choses se sont plutôt passées à l'inverse, et pas toujours sans raison, d'ailleurs. On se retrouve donc aujourd'hui avec un D.E.P. qui est attrayant pour plusieurs corps de métier, avec une nouvelle-venue — l'attestation de capacité — qui doit sanctionner des formations décidément bien courtes, et avec un C.E.P. qui cherche sa voie dans une zone grise dont on pourrait craindre, à la limite, qu'elle ne se transforme en vacuum. Sous réserve de précisions qui urgent, on pourrait bien assister à des glissements vers le bas dont on n'aurait rien à gagner.

On le voit, l'enjeu de la délimitation des seuils d'admissibilité et de la répartition des programmes parmi les diverses filières de formation est finalement la qualité de la formation professionnelle. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les hypothèses envisagées et le contexte actuel d'implantation ne vont pas clairement dans le sens de la valorisation de la solidité et de l'image de marque de la formation professionnelle dispensée dans les écoles secondaires. Et cela n'est pas davantage positif pour stopper la décroissance continue des inscriptions dans ce secteur.

2.4 Les contenus de formation et la dynamique du curriculum

Les hypothèses ministérielles méritent d'être aussi considérées dans la perspective plus large de nos façons de concevoir les contenus de formation et la dynamique même du curriculum de l'école de base.

Les *contenus de formation*, d'abord; et, en tout premier lieu, les contenus de *formation générale*. En un sens, on peut voir dans les solutions envisagées une sorte d'aveu d'impuissance face à la capacité de donner de l'attrait aux cours de formation générale. Dans le cas des élèves candidats au C.E.P. — le contingent en est assez faible, il est vrai: moins de 10 % des élèves ayant terminé la 3e année —, la suppression du volet de formation générale signifie pratiquement que l'on déclare forfait. C'est là un enjeu énorme, car on sait bien que les motifs qui poussent à définir des voies de sortie plus hâtives tiennent pour beaucoup au fait que la formation générale et les pédagogies qui y prévalent sont cantonnées dans des modèles qui ne peuvent pas convenir à tout le monde. « Académisme », abstraction, démarche linéaire, discrimination culturelle, insistances livresques: voilà autant de reproches souvent fondés, adressés à l'endroit de la formation générale elle-même, qui expliquent qu'on n'ose pas décemment l'imposer à ceux qui y sont allergiques.

Pourtant, comment penser qu'il n'y a pas d'énormes besoins pour une formation générale axée sur l'expérience concrète. Vivre en citoyen et en citoyenne responsables, aujourd'hui, exige qu'on puisse se mouvoir avec quelque aisance dans l'univers des droits et devoirs civiques, des choix politiques, de la fiscalité, des assurances, de la santé, de l'éducation, des régimes matrimoniaux, de la sécurité du travail, de la consommation, etc. Et puis, est-il luxueux de pouvoir lire le journal ou regarder un télé-journal en y comprenant quelque chose? de pouvoir tirer profit d'une exposition itinérante ou d'un grand événement politique — un sommet, un traité, etc.? Sous-jacent aux débats en cours sur la place et l'importance de la formation de base, il y a manifestement le problème de son contenu même. Il n'est pas jusqu'à la maîtrise de la langue et des mathématiques à laquelle on n'arrive que difficilement à intéresser, alors que, sans « les mots et les chiffres », la vie quotidienne et l'exercice des métiers les plus simples peuvent aisément être compromis. Le renouvellement des contenus de la formation générale n'est vraiment pas une question accessoire dans l'analyse qui nous occupe ici. Des cheminements significatifs en ce sens — plus généralisés que les quelques expériences réussies de

formation pratique ou d'ateliers de formation générale que l'on cite toujours — permettraient d'aborder autrement les problèmes liés au volet de formation générale du C.E.P. L'expérience accumulée en formation générale des adultes pourrait d'ailleurs être mise à profit à cet égard.

Mais il faut en dire autant du contenu de la *formation professionnelle*. À cet égard, les hypothèses ministérielles consacrent concrètement — mais sans l'inventer, il faut le reconnaître — une conception un peu étroite de la formation professionnelle. À voir la manière dont on distingue la formation générale et la formation professionnelle, on finit par croire que la formation professionnelle ne concerne que l'acquisition d'habiletés étroitement techniques et des connaissances correspondantes dont on ne peut vraiment pas faire l'économie. Mais n'y a-t-il pas des volets complémentaires aux volets proprement techniques et qui concernent, par exemple, la formation de base elle-même, l'aptitude à traiter avec autrui, les capacités de réflexion et d'analyse, voire certaines connaissances disciplinaires qui favorisent justement la polyvalence et la transférabilité ? Même s'il faudra bien finir par faire le débat de son contenu, la formation professionnelle de niveau collégial comporte avec raison, en plus des cours obligatoires et même dans le cadre du C.E.C., des composantes de formation de base qui font partie de la structure même des programmes de formation professionnelle. Il y a là un acquis dont on ne doit pas exclure qu'il puisse éventuellement avoir son pendant dans les programmes professionnels de moindre complexité. En tout cas si les définitions étaient moins étroites et moins étanches, on verrait peut-être autrement — et mieux — comment l'entrée dans une filière spécifiquement et résolument professionnelle ne signifie pas l'abandon de tout souci pour le développement de maîtrises aussi essentielles que celles de la langue, des mathématiques, des connaissances générales, des relations interpersonnelles, des capacités d'analyse et de synthèse, de l'éthique personnelle et sociale. Les anciennes écoles de métiers et écoles techniques ne pratiquaient-elles pas elles-mêmes ce type d'activités de formation ?

Inséparable de ces questions sur les contenus de formation, il y a celle de la *dynamique même du curriculum* de l'école de base. Ce n'est pas le lieu de reprendre ici ce que le Conseil a déjà soumis[9] ou prépare là-dessus. Mais il faut rappeler les énormes défis que l'école québécoise s'est imposée de relever.

De manière simplifiée et lapidaire, on pourrait dire que, mis à part le cas de la formation professionnelle au secondaire, on a entrepris d'engager tous les types d'élèves dans une filière unique et commune de formation de base. Le curriculum du secondaire est typiquement homogène, même au deuxième cycle, on l'a dit souvent ; on y a réduit le nombre de cours à option ; on y a supprimé les diverses « voies » — allégée, régulière, enrichie— ; on y a intégré la majorité des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ; on y maintient les élèves dits doués et talentueux. Bref, on a résolu de pratiquer sur une plus longue durée qu'ailleurs un niveau d'homogénéité plus élevé qu'ailleurs.

De façon générale, l'école secondaire nord-américaine a diversifié, surtout au second cycle, les filières et les options, se donnant ainsi les moyens de s'adapter à des profils diversifiés de besoins jusqu'à la douzième année. Ce ne furent pas les choix faits au Québec. Il faut en prendre acte et comprendre que la formation professionnelle a beaucoup servi, chez nous, à répondre aux besoins de ceux qui s'adaptaient mal à un tronc de base dont l'homogénéité s'est accrue jusqu'au régime pédagogique de 1981. À telle enseigne qu'il est difficile aujourd'hui, au moment où l'on veut valoriser la formation professionnelle, tout en ne renonçant ni à l'homogénéité du curriculum ni aux objectifs de scolarisation de base, de concilier le possible et le souhaitable et de donner à la formation professionnelle offerte au secondaire une image d'exigence et de qualité. N'y aura-t-il que les « cheminements particuliers » pour accroître, à côté de la formation professionnelle — et pas très loin d'elle, si l'on considère les motifs mis de l'avant pour créer des programmes conduisant à des attestations de capacité —, les possibilités concrètes de diversification du curriculum du secondaire ?

La discussion des hypothèses ministérielles invite ainsi naturellement à reconsidérer la dynamique même du curriculum. Car, jusqu'ici, les filières de formation professionnelle, particulièrement celles

---

9. Voir, par exemple: *Le deuxième cycle du secondaire...* ; aussi *L'Avenir de la formation professionnelle...*

du « professionnel court », ont aussi servi de solution pédagogique pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le curriculum commun lui-même n'a pas vraiment développé d'alternatives qui permettraient d'offrir des possibilités différentes, sans devoir nécessairement orienter vers la formation professionnelle proprement dite. Faute d'avoir traduit la souplesse et la diversité à l'intérieur même du « cours général », on en est pratiquement arrivé à ne plus voir comment résoudre, autrement que par la suppression, les problèmes posés par l'accès à la formation générale des groupes d'élèves qui n'y sont manifestement pas à l'aise, du moins dans les formes dominantes qu'on y observe toujours.

Sans doute le présent angle d'analyse ne saurait-il permettre d'apporter des réponses immédiates à des problèmes qui attendent des solutions au cours des prochaines semaines. Mais les choses vont continuer d'évoluer et il se pourrait bien que les solutions à long terme passent par une évolution de nos conceptions des contenus de formation et de la dynamique du curriculum du secondaire.

2.5 L'évolution de l'ensemble du système

Dans son avis de l'automne 1986, le Conseil avait identifié un certain nombre d'effets de système à suivre[10], les uns relatifs aux comportements des populations d'élèves ou à la revitalisation du deuxième cycle, les autres concernant l'articulation du secondaire et du collégial.

Après moins d'un semestre d'une implantation qui n'a même pas touché la filière du C.E.P., il est évidemment trop tôt pour dégager des phénomènes significatifs. Excepté, peut-être, le fait qu'un grand nombre d'élèves inscrits au D.E.P. l'ont été sur la base d'une 4e année, et non du D.E.S., et qu'un nombre non négligeable d'élèves n'avaient même pas les préalables prévus. Tout cela demeure des effets à suivre.

Ce que l'on peut ajouter ici à ces considérations antérieures, c'est que la mise en œuvre des changements envisagés introduirait des facteurs nouveaux susceptibles d'avoir aussi des répercussions à long terme sur l'évolution de l'ensemble du système d'enseignement. Ces facteurs sont de divers ordres.

Il y a d'abord *l'affranchissement accru* de la formation professionnelle par rapport à l'école secondaire. En effet, quand on considère l'évolution suivie depuis l'intégration souhaitée par le rapport Parent, on constate que le type de polyvalence alors mis de l'avant ne s'est jamais vraiment réalisé. L'arrivée de la formation professionnelle à l'école secondaire publique a plutôt été suivie par une uniformisation progressive du curriculum et un allongement du tronc de base. La formation professionnelle, quant à elle, s'est peu à peu détachée du curriculum de base: en en prévoyant le report et en définissant un mode spécifique de sanction et de diplomation, le régime pédagogique de 1981 allait placer cette évolution sur une sorte de voie de non-retour. Les dispositions adoptées en décembre 1986 maintenaient encore un lien organique, ne serait-ce que par le volet de formation générale du C.E.P. Mais, avec les hypothèses envisagées, les amarres seraient rompues, pour ainsi dire.

Cela n'est pas souligné pour exprimer ou nourrir quelque nostalgie: il y a là une évolution que le rapport Parent n'avait pas prévue, mais que le Québec est loin d'avoir été le seul à connaître. Et, de toute façon, on ne saurait prétendre que, après un détour de vingt-cinq ans, la formation professionnelle préparant aux métiers pourrait bien revenir à la case de départ. Ce serait ignorer ce que la formation professionnelle a déjà retiré de son intégration au système scolaire: hausse des seuils d'entrée, plus grande accessibilité, diplômes mieux reconnus, ressources plus diversifiées, environnements socioculturels plus riches. Mais il faut voir que, avec la mise en œuvre des hypothèses actuelles, il n'y aurait plus de motifs nécessaires et intrinsèques de vouloir maintenir à tout prix la

10. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle* ..., chapitre 3.

formation professionnelle à l'école secondaire. De multiples scénarios sont envisageables, et ils n'ont rien de la science-fiction.

Combinées à cet affranchissement, il faut noter les forces d'attraction que ne peut qu'exercer *l'harmonisation jeunes-adultes* dont on a traité plus haut. L'ensemble des hypothèses ministérielles favorise une tendance très nette à cet égard : par ses programmes, ses structures, son organisation et ses clientèles mêmes, la formation professionnelle du secondaire serait de plus en plus dans l'orbite de l'éducation des adultes, avec tout ce que cela implique pour le type de liens à entretenir avec le monde du travail et les entreprises, avec les programmes québécois et fédéraux de formation de la main-d'oeuvre et, plus globalement, avec l'ensemble de la vie communautaire et régionale. Les effets à long terme de cette attraction sont difficiles à prévoir, mais on peut raisonnablement penser que, même si elle se donne à l'école secondaire, la formation professionnelle pourrait bien se faire de plus en plus dans l'esprit et selon la dynamique du « collège communautaire ».

À plus court terme, d'ailleurs, l'harmonisation jeunes-adultes aura aussi des effets organisationnels qu'on ne saurait négliger. Et cela, autant pour les jeunes que pour les adultes. La structure du calendrier et des horaires, les durées variables des programmes, les contraintes du transport scolaire, la gestion des personnels, les contenus des conventions collectives, l'innovation pédagogique, les modes d'encadrement pédagogique, etc. : il y a là autant d'éléments d'organisation concrète qui vont exiger des ajustements où jeunes et adultes devront pouvoir trouver leur compte.

Tout cela pourrait être accentué, d'ailleurs, par un troisième facteur à consigner ici : la mise au point de la *carte des enseignements professionnels*. Comme telle, cette opération ne fait pas partie intégrante des hypothèses réglementaires envisagées. Mais elle aura, à sa manière, un impact considérable sur la répartition et l'accessibilité des filières de formation et, par là, aussi bien sur le mouvement des effectifs que sur le type de liens que la formation professionnelle pourra maintenir avec l'école secondaire de base. En effet, une telle opération peut facilement conduire à résoudre empiriquement — avec l'argument des ressources et la pression des intérêts — des questions sur lesquelles il devient alors assez vain de disserter abstraitement. Il pourrait s'opérer, à cet égard, des brassages institutionnels susceptibles de modifier considérablement le visage concret de bien des écoles polyvalentes. L'emplacement géographique pourrait ainsi influencer massivement le contenu et le niveau des programmes, comme aussi les effectifs inscrits, le mode et le lieu de dispensation. À cet égard, l'établissement de la carte des enseignements pourrait être déterminante pour l'avenir de l'offre générale de services de formation et de perfectionnement professionnels sur l'ensemble du territoire québécois.

Un quatrième facteur doit être évoqué, lui aussi indirectement lié aux hypothèses considérées : *l'harmonisation entre le secondaire et le collégial*. Le plan d'action de juin 1986 se limitait à annoncer la formation d'un groupe de travail pour « déterminer les professions pour lesquelles chaque ordre d'enseignement a la responsabilité d'élaborer les programmes et de dispenser les formations[11] ». On ne connaît pas encore l'état d'avancement des travaux de ce comité, mais le Conseil a déjà souligné l'ampleur et la difficulté de la tâche qui lui a été confiée[12]. En fait, cette harmonisation ne sera pas de moindre envergure que celle qui se réalise actuellement avec le secteur de l'éducation des adultes : des défis supplémentaires viendront même de ce que des traditions, des réseaux, des lois et des ministères différents seront engagés dans cette entreprise. Ce n'est pas une raison pour s'en détourner — le besoin s'en fait même sentir instamment —, mais nul doute que l'opération entraînera des changements, difficiles à prévoir avec prévision, mais sûrement tout aussi déterminants pour la figure que prendra éventuellement la formation professionnelle actuellement dispensée à l'école secondaire. Les collèges pourraient bien exercer un pouvoir d'attraction très vigoureux, surtout si les effectifs engagés en formation professionnelle au secondaire devaient continuer de connaître la décroissance observée.

---

11. M.E.Q., *La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, p. 28.

12. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle* ..., p. 21. Pour sa part, le Conseil a inscrit ce dossier de la jonction secondaire-collégial à son programme d'activités.

Un cinquième facteur — plus circonscrit, celui-là — doit être mentionné : il s'agit de l'effet que la mise en œuvre des hypothèses ministérielles pourrait avoir sur la gestion et le développement du *Certificat d'études collégiales* (C.E.C.). On sait que le régime pédagogique du collégial le « réserve à l'étudiant qui a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire[13] ». Même si les étudiants du collège ont tous dépassé l'âge de la fréquentation scolaire, le C.E.C. est un diplôme réservé aux « adultes ». Tout le monde sait que la gestion de l'admission au C.E.C. est plus souple que ne le laisse entendre la lettre du règlement, mais l'orientation du législateur est nette à cet égard. Avec l'établissement de la nouvelle filière du C.E.P. et des « attestations de capacité », toutes accessibles dès après la 3e année du secondaire — et certaines peut-être avant —, on ne voit pas très bien au nom de quelle rationalité on pourra longtemps restreindre l'accès au C.E.C. selon les modalités actuelles. Il y a, de l'un à l'autre, une telle analogie de situation et de problématique qu'il deviendra difficile de soutenir qu'il n'y a pas là quelque incohérence. Ce n'est pas le lieu pour le Conseil de scruter ou même de recommander des mesures de concordance. Il lui importe seulement ici d'attirer l'attention sur cet autre effet de système, dont les amendements envisagés portent les germes.

On doit traiter avec prudence ce genre de lecture prospective. Par définition, si l'on peut dire, les évolutions de système, surtout celles qui ne sont pas formellement visées, obéissent à des dynamiques dont les éléments les plus déterminants échappent le plus souvent à l'analyse. Mais les facteurs d'évolution mentionnés correspondent à des données réelles. Comment joueront-ils effectivement ? C'est là une autre question, mais leur prise en compte n'a rien d'accessoire pour l'analyse qu'on doit faire dès maintenant des hypothèses envisagées pour la formation professionnelle au secondaire.

2.6 L'histoire du dossier

Cet angle d'analyse aurait pu être présenté dès le début du présent chapitre. Mais il a paru plus fonctionnel d'en traiter ici, car les propos qui précèdent permettent de mieux percevoir autour de quels enjeux s'est justement articulé le cheminement du dossier de la formation professionnelle au secondaire.

On ne remontera pas ici aux origines, les milieux d'enseignement connaissant trop bien cette véritable saga, ponctuée, depuis une quinzaine d'années, d'espoirs et de déceptions, de divergences et de recherche de convergences. Avec la publication du plan d'action de juin 1986, un consensus a pu se faire autour des objectifs et des principaux aménagements concrets, chacun y ayant mis du sien pour surmonter des réticences et privilégier les intérêts supérieurs des élèves et du système. Le Conseil lui-même avait fait de ce « momentum » un élément de son appui à l'essentiel du projet et, tout en se demandant si « la hâte d'en finir » n'avait pas « émoussé l'acuité des analyses », avait souscrit à la volonté partagée d'adopter « une approche fonctionnelle du dossier[14] ». Il était temps d'agir. L'émergence de ce consensus fut un événement majeur, à « saluer (...) comme un pas en avant et le signe que l'on est peut-être enfin parvenu au bout du tunnel[15] ».

Il faut dire que la situation était devenue singulièrement compliquée, démobilisante aussi. « L'incertitude engendrant difficilement des actions claires », notait le Conseil, « le discours et les pratiques étaient en train de s'enliser dans un maquis de plus en plus inextricable de concepts et de points de référence[16]. » Tout n'était pas parfait dans le plan d'action de juin 1986, mais on lui devra d'avoir rassemblé les intervenants autour d'un projet acceptable et stimulant. Une page était tournée.

---

13. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 5.
14. C.E.S., *L'Avenir de la formation professionnelle...*, p. 3.
15. *Ibid.*, p. 3.
16. *Ibid.*

En « rouvrant » le consensus, les nouvelles hypothèses ministérielles vont sans doute aussi rouvrir des plaies; en tout cas, elles risquent de porter atteinte aux élans retrouvés. Les milieux d'éducation n'ont pas l'habitude de nier les évidences ou de refuser de faire face aux situations nouvelles, mais on aurait tort de négliger ces aspects humains et socio-émotifs du dossier, surtout au moment où les personnes et les établissements doivent assumer les contrecoups d'opérations traumatisantes comme l'élaboration de la carte des enseignements professionnels et la réaffectation au moins temporaire de nombreux enseignants.

Des convictions sont bien ancrées dans les milieux d'enseignement: la nécessité d'une formation de base de qualité pour tous et l'amélioration des contenus et de l'image même de la formation professionnelle en font manifestement partie. Or, il y a dans les hypothèses discutées, des facteurs de remise en cause et de déstabilisation des convictions largement répandues et réaffirmées, d'ailleurs, par le plan d'action lui-même. Il y a aussi, à certains égards, des retours en arrière qui ne pourront pas ne pas éprouver la détermination et l'élan de bien des personnes et de bien des équipes de formation. Il faut en tenir compte, comme d'un enjeu du projet. Non pas pour s'interdire d'agir, comme si un plan d'action était de l'ordre de l'immuable et pouvait justifier de ne pas faire face aux réalités concrètes. Mais les principes et les fondements du plan d'action ne sont pas pour autant élastiques à l'infini; ils ne peuvent pas justifier n'importe quel aménagement concret. Il y a des seuils critiques où le sens peut changer... de sens. Il s'imposera donc d'expliquer et de situer les nouvelles hypothèses, pour convaincre les intervenants d'œuvrer dans les nouvelles directions, sans avoir à renier leurs convictions, non plus qu'à renoncer aux grands objectifs éducatifs qui sont toujours ceux du système scolaire québécois. Mais c'est déjà amorcer l'objet du prochain chapitre.

*
* *

L'explicitation de ces enjeux et l'exploration de ces pistes d'analyse ne commandent pas de conclusions simples. Et l'on aura essayé d'en tirer le moins possible en cours de route. Il convenait d'abord d'expliciter les enjeux, à tout le moins pour donner leurs dimensions aux mesures envisagées. Mais il faut évidemment aller plus loin: des décisions et des actions doivent être prises, qui exigent que l'analyse se fasse aussi jugement d'opportunité et orientations pour l'action. C'est ce qu'on fera dans le chapitre suivant, en suggérant quelques voies pour l'action et en formulant quelques recommandations.

Chapitre 3

Des voies d'action et des recommandations

Dans ce troisième et dernier chapitre, on se situera explicitement dans la perspective des actions à mener. On le fera succinctement, en s'appuyant sur l'ensemble des données et des réflexions consignées dans les chapitres précédents et dans le but de contribuer à éclairer le processus de décision en cours.

Les voies d'action et les recommandations présentées dans ce chapitre s'articulent autour de huit domaines d'action, les uns correspondant spécifiquement aux amendements réglementaires considérés, les autres se rattachent plus globalement aux enjeux qu'on s'est appliqué à expliciter plus haut. Elles seront énumérées sans longue argumentation, les propos déjà exposés en tenant lieu.

3.1 L'accès au D.E.S.: un objectif toujours prioritaire

L'assouplissement des seuils d'entrée, des durées et des contenus des filières de formation professionnelle pourrait vite résulter en glissement vers le bas, si l'objectif de la généralisation de la poursuite et de l'atteinte du D.E.S. ne connaissait pas, en même temps, un élan vigoureux et soutenu. Le plan d'action de juin 1986 était tout à fait net là-dessus, comme l'a été l'engagement du Ministère lors de la clôture des États généraux d'avril 1986. « Le Ministère », déclarait-on alors, « systématisera ses efforts en vue de se rapprocher le plus possible de l'objectif qui vise à permettre à tous les citoyens d'obtenir au minimum le diplôme d'études secondaires[1] ». Avec l'ensemble des partenaires du système, le Conseil a pris cet engagement au sérieux et s'attend à ce qu'on fasse connaître les moyens préconisés pour inciter les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention du D.E.S.

Cet objectif n'est pas du tout étranger aux questions qui nous occupent ici. En effet, autant les intentions visant à dégager la formation professionnelle du cadre et des contraintes de la scolarité de base, surtout de la scolarité obligatoire, méritent appui et encouragement, autant cet appui et cet encouragement nous renvoient aux politiques éducatives globales concernant l'accroissement des taux de scolarisation. Le Conseil, qui a eu récemment d'autres occasions de rappeler l'actualité et le caractère toujours pressant de cet objectif[2], tient à redire ici tout le poids qu'il y attache.

On l'a souligné plus haut, les questions soulevées par les projets d'amendements se poseraient sans doute autrement, à commencer par ce qu'on dit couramment sur le manque d'intérêt de certains groupes d'élèves, si les contenus de la formation générale étaient eux-mêmes moins « académiques » et moins stéréotypés et si les pédagogies dominantes étaient diversifiées en conséquence. En tout cas, on verrait peut-être mieux comment garder, même dans des programmes spécifiquement professionnels, certains éléments de formation générale adaptée.

Au risque de devoir se répéter, le Conseil veut souligner ici que les défis pédagogiques de l'école secondaire sont énormes et demeurent entiers. Capacité d'adopter, en formation générale, des pédagogies qui puissent rejoindre la diversité des styles d'apprentissage, établissement d'une diversification des options conforme à l'esprit et aux objectifs d'un deuxième cycle: les problèmes et les besoins ne seront pas supprimés avec la mise en place des nouvelles filières de formation professionnelle. Au contraire même, il faudra tout faire pour éviter que ne soit consacré et favorisé un nouveau monolithisme de la formation générale au secondaire. Maintenant que la formation professionnelle s'est affranchie de certaines exigences du régime pédagogique, le secondaire général pourrait être tenté de se replier sur une pédagogie dont on sait qu'elle cause des problèmes à bien des

1. Montréal, 5 avril 1986.

2. C.S.E., *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1987, chapitre 2: *Des priorités en éducation des adultes*, chapitre 3.

élèves et pas seulement à ceux qui sont inscrits en formation professionnelle. Les vrais problèmes du secondaire sont largement d'ordre pédagogique, parce que l'école secondaire doit poursuivre le difficile objectif de rendre des matières de formation de base accessibles au plus grand nombre, idéalement à tous.

Le Conseil a récemment eu l'occasion de s'expliquer longuement sur la nécessité de diversifier les possibilités de formation générale au deuxième cycle du secondaire[3]. Il tient à souligner ici que, pour améliorer vraiment la situation d'ensemble de la formation au secondaire, la réforme de la formation professionnelle devra, au cours des années qui viennent, s'accompagner d'actions significatives pour diversifier les voies de formation générale et en assurer le sérieux et la consistance. Une politique de formation professionnelle n'a pas à résoudre tous les problèmes de l'école secondaire. Mais, dans la mesure même où l'élaboration du dossier a été constamment hantée par le traitement à apporter aux difficultés d'apprentissage et aux risques de décrochage, on ferait bien de ne pas oublier que les vraies voies de solution à ces problèmes sont, pour une part déterminante, du côté de la formation générale et des filières conduisant au D.E.S. À cet égard, on ne doit pas trop vite « tourner la page » sur les acquis que les discussions des années 1982 et 1983 avaient fait émerger.

Parmi les actions relatives à la formation générale qui sont plus directement reliées au dossier de la formation professionnelle et qu'évoque d'ailleurs brièvement le plan d'action ministériel de juin 1986, il faut mentionner les cours de formation générale à caractère technique et, en particulier, les programmes d'éducation technologique[4]. C'est là un moyen qu'on a récemment pris chez nous pour assurer l'intégration progressive de la dimension technologique de la culture dans le compendium de formation de base et dans la culture scolaire elle-même. Il s'agit là d'un dossier de grande importance, non seulement pour favoriser une formation qui soit vraiment d'aujourd'hui, « humaniste » et « moderne », mais aussi pour diversifier les voies d'accès à la formation générale.

Mis à part le cas de la formation professionnelle proprement dite, notre deuxième cycle est caractéristiquement homogène et franchement peu ouvert à l'univers technologique non spécifiquement orienté vers la préparation à un métier ou à une profession. Sans remettre en cause toutes nos façons de faire pour adopter celles, très répandues dans les écoles secondaires d'Amérique du Nord, qui mettent surtout l'accent sur des enseignements généraux de type « préprofessionnel » ou technique, on peut penser que le développement, au deuxième cycle du secondaire général, d'options plus diversifiées, y compris des options à caractère technologique, constituerait une voie d'action des plus prometteuses. Et cela, d'autant plus que l'on compte inciter les élèves à obtenir leur D.E.S. avant de s'inscrire dans une filière conduisant au D.E.P. En effet, comment tenir compte des intérêts et des styles d'apprentissage propres aux élèves qui ont des affinités particulières avec l'exercice prochain d'un métier ou d'une profession, si on est incapable de leur offrir, à l'intérieur des programmes de D.E.S., des occasions d'approfondir leur formation générale dans des secteurs et selon des modes d'appréhension proches de leurs profils d'apprentissage? Le champ de l'éducation technologique pourrait bien faire partie des actions à promouvoir pour assurer les meilleures retombées du projet ministériel, voire pour éviter de néfastes effets de raidissement sur l'ensemble du système[5].

Il faut également souligner l'intérêt qu'il y aurait à ne pas abandonner définitivement l'idée d'introduire, dans les programmes spécifiquement professionnels, certains éléments de formation générale relatifs au développement d'habiletés de communication, de relations interpersonnelles, d'analyse et de synthèse. Il ne faudrait pas davantage écarter la possibilité que certains programmes puissent comporter des exigences spécifiques de formation générale — par exemple, des seuils en français ou en anglais dans les programmes de secrétariat. Il ne serait ni très réaliste ni très utile

3. *Le deuxième cycle du secondaire...*, pp. 29 ss.

4. M.E.Q., *La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, p. 31.

5. Les paragraphes qui précèdent reprennent librement les propos tenus dans *L'Avenir de la formation professionnelle...*, pp. 19-20.

d'improviser en ce sens; mais il serait utile d'en faire dès maintenant un champ de réflexion et d'expérimentation.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(1) rappelle avec insistance qu'il faut *inciter le plus grand nombre possible d'élèves à obtenir le D.E.S.* et invite le ministre de l'Éducation à faire connaître les moyens envisagés pour favoriser l'atteinte de cet objectif fondamental;

(2) invite le ministre de l'Éducation et les commissions scolaires à veiller à ce que *la promotion* qui sera faite des nouveaux programmes et filières de formation professionnelle *soit en cohérence avec la poursuite de cet objectif prioritaire* du système;

(3) souligne la nécessité d'accélérer la *diversification des contenus de formation générale au secondaire* et le *renouvellement des pédagogies* qui y prévalent:

(4) redit sa conviction que la *diversification du deuxième cycle du secondaire*, notamment par le développement de l'éducation technologique, va de pair avec l'accès généralisé au D.E.S. et avec la valorisation de la formation professionnelle proprement dite;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de soutenir la recherche et l'expérimentation sur *l'introduction de certains éléments adaptés de formation générale* dans les programmes de formation professionnelle.

3.2 Le C.E.P.: un niveau d'exigences à assurer

Les plus lourdes des modifications envisagées sont probablement celles qui gravitent autour du Certificat d'études professionnelles: modification du nombre d'heures en formation professionnelle, suppression du volet de formation générale et réduction en conséquence de la durée totale du programme, légère modification des réussites préalables.

La modification du *nombre d'heures de formation professionnelle* proprement dite s'inscrit dans une entreprise générale de rationalisation des durées et de consolidation des programmes. En fixant le maximum à 900 heures, on supprime effectivement le chevauchement avec la durée du D.E.P. — 900 heures et plus. C'est une modification opportune, que la nature des programmes élaborés à l'éducation des adultes permet d'envisager sans crainte de voir les contenus y perdre en étendue et en qualité. Quant au nombre minimun d'heures du C.E.P., le projet d'amendement le fixe à 450. C'est sans doute là un seuil raisonnable, si tant est qu'il doit bien y avoir un seuil en deçà duquel il ne peut plus s'agir d'un C.E.P. Le silence du projet sur la durée des programmes conduisant à des attestations de capacité est, par ailleurs, un peu étonnant, quand on sait le grand souci qu'on a de préciser les frontières et d'éviter les chevauchements. Cette zone grise doit être clarifiée, mais l'état actuel du dossier de la classification des programmes ne permet guère au Conseil de faire ici des suggestions plus précises.

La *suppression du volet de formation générale* touche à des questions beaucoup plus engageantes, dont certaines avaient d'ailleurs été abondamment discutées lors de l'adoption des amendements de l'automne 1986. Pour des personnes et des organismes qui, comme le Conseil, ont été et continuent d'être des défenseurs convaincus de la formation de base, le dossier est extrêmement préoccupant.

On comprend assez aisément que la formation professionnelle doive se développer dans sa spécificité et selon une dynamique de dispensation et de sanction qui lui soit propre. On comprend aussi que l'harmonisation jeunes-adultes, souhaitable par ailleurs, exige qu'on n'impose pas aux adultes, ni même aux jeunes qui ont dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, des cours de formation générale dont ils n'éprouveraient pas le besoin. On comprend même que, d'une certaine façon, la formation professionnelle ne soit pas vraiment une affaire scolaire et que, de ce fait, elle ne doive pas se mesurer à l'aune des seules années de scolarité et de leur contenu. Que le C.E.P. soit, à l'instar du

D.E.P., une filière proprement professionnelle et ne comporte que des cours de formation professionnelle est donc, en soi, une idée tout à fait acceptable. Le Conseil lui-même avait d'ailleurs été de ceux qui n'avaient pas vu, dans les décisions de 1986, la « netteté (la) plus cartésienne[6] ».

Le problème est plutôt de savoir à quel moment et avec quels acquis de formation il convient d'accéder à cette filière redéfinie. À cet égard, on a souligné plus haut comment, outre qu'il ne va pas dans le sens d'un accès généralisé au D.E.S., l'abandon des matières générales de 4e année supprime pratiquement les passerelles annoncées entre le C.E.P. et le D.E.P. ou entre le C.E.P. et le D.E.S. et prépare des cohortes entières qui auront éventuellement besoin de recyclages lourds et coûteux. Plus que la redéfinition de la filière du C.E.P. — cette redéfinition est logique et fonctionnelle —, ce sont donc les seuils d'admissiblité et les objectifs sociétaux de scolarisation de base qui invitent à la réflexion et à la prudence.

Le Conseil est d'avis que l'on devrait s'inspirer des seuils d'admissibilité au D.E.P. et s'appuyer sur la dynamique évolutive et ascendante qui les caractérise. L'admission au D.E.P., comme on sait, prévoit deux seuils d'entrée : le D.E.S. *ou* la réussite de certains crédits de 4e année et l'âge de 16 ans au 30 septembre[7]. Cela ne signifie pas que tous les candidats détiennent, de fait, le D.E.S., mais c'est une disposition qui traduit une intention et, à plus ou moins long terme, peut favoriser une tendance souhaitable. C'est une disposition qui suggère aussi une image et un contexte d'exigence et de « standing » pour la filière du D.E.P. On pourrait escompter le même type d'avantages de la détermination d'un double seuil d'admissibilité au C.E.P. : avoir réussi certains crédits de 4e année — les mêmes que pour le D.E.P., par exemple — *ou* avoir 16 ans au 30 septembre et avoir réussi les crédits de 3e année actuellement prescrits. Là non plus, il ne serait pas réaliste de penser que les candidats au C.E.P. viendront, tous ou majoritairement, dès maintenant de la 4e année. Mais, pour peu que la politique d'incitation à accéder au D.E.S. continue d'être opérante, une tendance pourrait se dessiner progressivement, ouverte sur l'avenir et sur la qualité.

Vue dans ces perspectives, la légère *modification envisagée des réussites préalables* au C.E.P. prend évidemment d'autres dimensions. L'addition de la réussite en enseignement moral ou en enseignement religieux et moral peut sans doute suggérer l'analogie avec un des seuils d'admissibilité au D.E.P. encore que l'argument fondé sur les règles de sanction des études[8] ne soit pas pertinent dans ce cas. Le Conseil ne voit pas de motif d'ajouter cet élément de réussite aux préalables de 3e année déjà exigés pour l'entrée au C.E.P. En définitive, cependant, cette modification sans grande portée ne pèse pas très lourd à côté d'une stratégie d'ensemble plus vaste qui viserait à limiter le plus possible le nombre d'élèves tentés de faire l'impasse sur la 4e année du secondaire. L'établissement d'un double seuil d'admissibilité au C.E.P. serait plus prospectif à cet égard.

Enfin, on ne saurait traiter la question des seuils d'admissibilité sans attirer l'attention sur la nécessité de respecter les *niveaux d'exigences fixés* par le régime pédagogique. Et cela concerne aussi bien le D.E.P. que le C.E.P. Les nouvelles hypothèses ministérielles, il est vrai, ne comportent aucun élément qui modifie le contenu ou le contexte de dispensation du D.E.P. Mais la première année d'implantation oblige à rappeler les intentions de qualité et d'exigence qui ont présidé à son établissement. Il faut préserver ces intentions et ces images et s'interroger sur une tendance qui pourrait s'enraciner, voulant que, en dépit du caractère ministériel des examens de 4e année, on applique de manière complaisante les critères d'admissibilité prévus au régime pédagogique. La rigidité et l'application mécanique des normes ne font jamais de bonnes règles de gestion de l'action éducative ; mais le laxisme et la facilité, non plus. Il faut donc éviter une gestion du D.E.P. qui aboutirait à n'avoir qu'une minorité qui y accède après le D.E.S. et, surtout, à y admettre un nombre important de candidats qui n'auraient pas les acquis exigés. Dans le cas du C.E.P. qui nous occupe ici, le danger est d'autant plus réel qu'aucun examen ministériel n'est prévu pour vérifier les acquis des matières de 3e année dont la réussite est exigée pour l'admission au C.E.P.

---

6. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle...*, p. 7.

7. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 42.3.

8. *Ibid.*, art. 43.

C'est dans ces perspectives et en raison de l'importance de promouvoir un accès généralisé à une formation de base de qualité que le Conseil :

(6) considère que, pour les jeunes et les adultes qui feraient l'impasse sur la formation générale de 4e année, *la suppression du volet de formation générale de la filière du C.E.P. constitue une perte sèche*, mais reconnait que cette suppression permet de mieux marquer la spécificité de la formation professionnelle, de tenir compte de la fin de la fréquentation scolaire obligatoire et de faciliter l'organisation des services destinés aux jeunes et aux adultes ;

(7) recommande au ministre de l'Éducation d'établir, comme pour le D.E.P., *un double seuil d'admissibilité à la filière du C.E.P.* : avoir réussi les crédits de 4e année déjà prescrits pour l'admission au D.E.P. *ou* avoir 16 ans au 30 septembre et avoir réussi les crédits de 3e année actuellement prescrits pour l'admission au C.E.P.

(8) attire l'attention sur la nécessité de *respecter les exigences prescrites pour l'admission au D.E.P. et au C.E.P.*

3.3 Les « attestations de capacité » : une nouveauté à contenir

Ce n'est pas sans motifs que l'on songe à instaurer un nouveau type de programme et de certification, les « attestations de capacité ». La possibilité de couronner des programmes utiles, mais trop courts pour justifier un C.E.P. ; le développement de l'offre de service en formation sur mesure ; la possibilité de faire déboucher certains cheminements particuliers sur des compétences reconnues, fussent-elles modestes : ce sont là autant de raisons de vouloir procéder. Mais, pour le dire sans ambages, la mesure n'est ni sans ambiguïtés, ni sans dangers. Il importe donc d'en baliser le cadre d'admission et de dispensation.

Que le système de formation professionnelle puisse attester de formations même courtes, cela ne saurait guère être nié. Mais faut-il vraiment pour cela établir des « programmes d'étude », comme le ferait le nouvel article 3.1 ? faut-il aussi instituer un mode de sanction analogue aux autres types de sanction ? Les amendements envisagés traduisent eux-mêmes certaines hésitations : ils ne vont tout de même pas jusqu'à parler de « filière » et ils prévoient que l'attestation de capacité sera décernée par les commissions scolaires, selon la forme définie par le nouvel article 50.4, encore que le ministre pourrait, si l'on interprète bien l'amendement prévu à l'article 3.1, décider de sanctionner lui-même ces formations.

Nous sommes ici en terrain glissant. Alors que l'on vise une hausse des niveaux d'exigence et de qualité de la formation professionnelle, comment justifier l'apparition d'une série de programmes de bas de gamme, dont certains risquent de sanctionner des compétences qui pourraient s'acquérir « sur le tas » ? Alors qu'on vise à conduire le plus grand nombre possible d'élèves vers l'obtention du D.E.S., comment ne pas craindre l'attraction ainsi exercée, auprès d'élèves hésitants et désireux de s'affranchir de l'école et de la famille, par des programmes courts, accessibles sans conditions précises et conduisant à des attestations qui, à défaut d'être polyvalentes et prometteuses, sont tout de même reconnues par le système scolaire ? Il est juste et normal d'accorder des attestation d'études aux personnes qui ont réussi des cours ou des ensembles de cours. Mais instituer une attestation qui a quelque apparence de diplôme de formation professionnelle est une initiative risquée.

Cette attestation permettra assurément de sanctionner des formations dont plusieurs ont déjà cours en formation professionnelle des adultes. À cet égard, on doit même se réjouir que le système scolaire puisse assumer une fonction par ailleurs normale dans un dispositif complet et adéquat de formation professionnelle. Mais c'est d'en faciliter l'accès aux jeunes en formation initiale qui inquiète, surtout que, comme le précisent les notes explicatives, les programmes d'études visés « requièrent une formation académique préalable d'un niveau inférieur à celui requis pour les filières de formation professionnelle » — entendons : moins qu'une troisième année du secondaire. Et comme il faudra bien, d'une façon ou d'une autre, faire la promotion de ces nouveaux programmes, on a raison de craindre cette attraction de système vers l'abrègement des formations.

Le statut « décentralisé » de ces nouvelles attestations n'est pas davantage rassurant. Assistera-t-on, un peu partout, à la multiplication de programmes courts de toutes sortes? On peut évidemment songer à une disposition réglementaire qui exigerait que le ministre approuve ces programmes, un peu comme il le fait pour les programmes d'établissement que les collèges sanctionnent par une « attestation d'études collégiales[9] ». Mais la nature même des attestations visées ne serait guère compatible avec les délais difficilement compressibles des processus d'approbation des programmes. Il ne serait donc pas fonctionnel de suggérer que le ministre s'engage à autoriser ces programmes d'attestation. Il faudrait tout de même que le ministre définisse le cadre et les critères de validité de tels programmes et en suive de très près le développement. Il faudrait, en particulier, préciser que l'âge de 16 ans constitue une condition d'admissibilité à ces programmes conduisant à une attestation de capacité.

Enfin, on pourrait avantageusement changer l'appellation projetée. « Attestation de compétence » signifierait sans doute mieux ce que l'on veut dire. À moins que des usages consacrés ne soient ici contraignants, le Conseil suggère qu'on parle plutôt d'« attestation de compétence ».

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(9) recommande au ministre de l'Éducation de *définir le cadre général* de mise en place des programmes conduisant à des « attestations de capacité » — qu'on devrait plutôt appeler « attestations de compétence » — et de *suivre de près leur développement et leur implantation;*

(10) recommande au ministre de l'Éducation de prescrire, comme condition d'admission d'un élève à l'un ou l'autre de ces programmes, d'« *être âgé d'au moins 16 ans* au 30 septembre de l'année scolaire où il commence dans ce programme d'études ».

3.4 Une cohérence et un consensus à maintenir

Dans l'ensemble des changements qu'on envisage de mettre en œuvre, le Conseil est d'avis qu'il faudra veiller avec beaucoup de soin à maintenir les consensus établis et l'élan des personnes et des établissements engagés dans la mise en œuvre du plan d'action. Et, pour cela, il faudra s'employer à expliquer les objectifs des changements projetés et à montrer comment on relie les moyens retenus aux objectifs poursuivis.

En ce qui concerne les consensus portant sur les grands objectifs de la réforme, il faudra montrer comment on entend les réaliser avec les nouveaux dispositifs envisagés. Importance et qualité de la formation de base, solidité et climat d'exigence de la formation professionnelle: toutes les pièces des hypothèses considérées ne traduisent pas également la poursuite effective de ces voies. Il y a, à cet égard, des clarifications qu'il sera utile de diffuser.

Très liés à ce consensus, c'est l'élan et l'engagement des agents qui sont ici en cause. Ceux-ci ont trop investi, parfois même afin de se convaincre que les orientations modifiées étaient les bonnes, pour qu'on ne prenne pas grand soin d'éviter de briser leurs dynamismes. Tout sentiment d'en découdre pourrait être néfaste à cet égard.

Cela vaut évidemment d'abord pour ceux et celles qui œuvrent en formation professionnelle des jeunes. Mais il faudra prendre en considération que les personnes œuvrant dans les services d'éducation des adultes, notamment en formation professionnelle des adultes, devront aussi être associées à la démarche. On parle actuellement beaucoup d'harmonisation jeunes-adultes, mais le plus souvent à partir du point de vue et des préoccupations de la formation des jeunes. Mais cette harmonisation fera aussi sentir ses effets sur les activités de formation des adultes. Ceux-ci auront-ils

9. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 19 et 38.

quelque chose à gagner dans l'opération? Les besoins spécifiques des adultes seront-ils plus adéquatement pris en compte et satisfaits? La souplesse pratiquée à l'éducation des adultes écopera-t-elle des contraintes de l'organisation scolaire définie pour les jeunes? Cette attention sera d'autant plus importante que les projets actuels, pourtant lourds de conséquences pour l'éducation des adultes elle-même, ont été finalement discutés surtout dans les milieux de formation professionnelle des jeunes.

C'est pourquoi le Conseil:

(11) recommande au ministre de l'Éducation de veiller, dans sa présentation des amendements retenus, *à bien faire connaître le contenu et le sens des objectifs poursuivis et des nouveaux moyens* mis en œuvre pour réaliser les visées de la réforme en cause;

(12) souligne au ministre de l'Éducation l'importance de *maintenir les consensus et l'élan des personnes et des établissements engagés dans la réforme* de la formation professionelle au secondaire, autant du côté des adultes que du côté des jeunes.

3.5 L'harmonisation jeunes-adultes: un équilibre à réussir

Souhaitée et annoncée depuis plusieurs années, il semble bien que l'harmonisation jeunes-adultes n'ait commencé que récemment à révéler toutes ses exigences et tous ses avantages. Consolidation des programmes, suppression des dédoublements, assouplissement des modes d'organisation, reconnaissance des acquis, rationalisation des coûts, transformation de la pédagogie, ajustement des règles de sanction, définition des clientèles elles-mêmes: c'est de multiples manières, on l'a vu, que l'harmonisation jeunes-adultes exerce son attrait sur l'organisation de la formation professionnelle au secondaire.

Il y a sans doute là un mouvement irréversible, parce que le maintien des parallélismes courants n'arrive plus à se fonder sur des arguments vraiment cohérents et convaincants et parce que les avantages escomptés l'emportent de plus en plus manifestement sur les inconvénients appréhendés. L'entreprise surprend-elle par la rapidité soudaine avec laquelle elle semble s'imposer? Inquiète-t-elle aussi parce qu'elle peut sembler prendre l'allure d'une fin plus que d'un moyen, voire d'une nouvelle orthodoxie? Cela est possible, mais cela change finalement assez peu les faits et les évolutions qui militent en faveur de l'harmonisation. Que les contraintes de financement pèsent actuellement plus lourd qu'on le voudrait et pressent un peu le rythme, cela n'altère pas davantage l'opportunité de procéder. Et qu'on vise à définir un régime pédagogique qui convienne aussi aux adultes constitue un objectif qui, à moins qu'il n'impose des contorsions inacceptables, va dans le sens de l'avenir d'une école ouverte à tous.

Le Conseil est d'avis qu'il est sain qu'on aille dans cette direction et, à tout le moins, qu'on lève les contraintes inutiles. En même temps, cependant, il croit nécessaire de souligner que l'harmonisation jeunes-adultes ne saurait être prônée à la manière d'une panacée, voire d'un nouveau dogme. L'attention aux faits et aux besoins réels doit demeurer ici prioritaire; il s'impose même de résister à ce que pourraient avoir d'unilatéral et d'idéologique le discours et l'engouement des partisans inconditionnels de l'harmonisation à tout prix. L'harmonisation jeunes-adultes devra se faire, partout et aussi souvent qu'elle permettra d'améliorer les situations. Mais on ferait bien de rester fidèle au pragmatisme et au réalisme qui ont inspiré l'élaboration des changements projetés: il est aussi possible que, là où il n'y a pas péril en la demeure, des aménagements plus évolutifs soient mieux indiqués.

Car il est des enjeux dont il faut parler davantage dans toute cette opération: ceux qui concernent la spécificité des besoins éducatifs des jeunes et des adultes. Dans le cas des premiers, on doit penser aux impératifs incontournables liés à la formation de base; les jeunes n'ont pas les mêmes raisons que les adultes de prétendre que l'expérience peut leur tenir lieu de cheminement de formation de base. Dans le cas des seconds, il faut être attentif à ce que, dans l'harmonisation prévue, les dispositifs actuels ne voient pas leur souplesse et leur adaptation faire l'objet de nouvelles contraintes. Si elle

était poursuivie de manière mécanique et sans souci d'adaptation aux besoins, l'harmonisation pourrait bien finir par ne pas être aussi souhaitable qu'on le dit.

Le Conseil :

(13) reconnaît les *avantages de l'harmonisation jeunes-adultes* pour l'avenir des services de formation professionnelle au secondaire et recommande au ministre de l'Éducation de s'engager dans cette voie en tenant compte de la *diversité des situations* et des *besoins spécifiques des jeunes et des adultes*.

3.6 La souplesse : un acquis pour la formation professionnelle

On devrait l'avoir suffisamment montré, un dispositif de formation professionnelle moderne et efficace doit pouvoir comporter des programmes de durées variables, accessibles et dispensés dans des cadres d'organisation diversifiés et préparant à l'exercice d'un éventail gradué et varié de métiers et de professions. En un mot : beaucoup de souplesse.

Cette souplesse, la mise en œuvre des hypothèses considérées permettrait de l'accroître considérablement, tout en rationalisant l'échelonnement et la distinction des durées des divers types de programmes de formation professionnelle. Les prescriptions relatives au calendrier scolaire seraient assouplies — la clause des « cinq journées complètes par semaine » de l'article 42.7 devrait d'ailleurs l'être aussi ; la fourchette des durées de programmes serait aussi assouplie ; la césure des durées respectives du C.E.P. et du D.E.P. serait fixée à 900 heures, ce qui dissiperait les ambiguïtés suscitées par le chevauchement actuel ; les fondements réglementaires de la sanction des études pratiquée à l'éducation des adultes, de l'octroi d'équivalences et de la reconnaissance des acquis non scolaires seraient clairement établis.

Du point de vue de l'efficacité et de l'adaptabilité de notre dispositif de formation professionnelle, ce sont là des acquis qu'il est indiqué de cueillir.

C'est pourquoi le Conseil :

(14) appuie la volonté ministérielle d'instituer *un éventail plus varié* de durées de programmes et d'*assouplir*, tout en les rationalisant, à la fois les durées des programmes et les modes de dispensation et recommande au ministre d'ajuster en conséquence les prescriptions de l'article 42.7 relatives au temps prescrit hebdomadaire de cinq jours complets.

3.7 La classification des programmes et la carte des enseignements professionnels

Le régime pédagogique actuel ou amendé ne peut évidemment proposer que des formats et des structures types de programmes. La délimitation des contenus selon les filières de formation relève d'une opération, dont les projets d'amendement n'ont pas à traiter. Mais, cela est aussi vrai maintenant que ce l'était au moment du lancement du plan d'action : cette opération « est capitale et contient vraisemblablement la clef à la fois de l'attrait, de la valeur et de la reconnaissance des nouvelles sanctions en formation professionnelle[10] ».

Or, il faut bien constater que l'opération est encore loin d'être terminée et les projets disponibles traduisent toujours de nombreuses incertitudes sur la manière de distribuer les programmes parmi les filières prévues. Le fait est rappelé ici moins pour blâmer les agents responsables — la tâche est colossale — que pour en souligner l'importance et le caractère tout à fait déterminant. Les annexes de l'*Instruction 1988-1989* devant être connues sous peu, on en saurait trop insister sur l'urgence de la

10. C.S.E., *L'Avenir de la formation professionnelle...*, p. 8.

situation. On ne saurait trop insister non plus sur la nécessité de tenir fermement aux principes et aux critères qui doivent inspirer l'opération: qualité des programmes, pertinence d'une certification spécifique, justification de la durée, etc.

Il faut en dire autant de la carte des enseignements professionnels en voie d'élaboration. Les commissions scolaires et les établissements sont actuellement engagés, à cet égard, dans une manoeuvre au pas de course, dont on a déjà souligné les difficultés et les embûches, les enjeux aussi. Il ne sera pas aisé de concilier les objectifs de rationalité, les conditions de qualité, les impératifs d'accessibilité et les intérêts légitimes des parties impliquées. On ne devra cependant pas sous-estimer les énormes conséquences qu'aura ce brassage sur la configuration à venir de la formation professionnelle au Québec. Il n'est sans doute pas de grand soutien technique de le faire, mais le Conseil juge de son devoir de rappeler que la volonté commune de répondre d'abord aux besoins de formation des jeunes et des adultes ne constitue pas une mince garantie du succès de l'opération.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

(15) invite le ministre de l'Éducation à *faire connaître au plus tôt la classification des programmes* selon les filières de formation professionnelle et à tenir fermement aux *exigences de qualité* dont dépend le succès de l'opération;

(16) invite l'ensemble des partenaires concernés à convenir d'une *carte des enseignements professionnels* qui serve *d'abord les besoins de formation des jeunes et des adultes.*

3.8 L'avenir des personnels

La présente énumération se termine avec un rappel concernant les personnels engagés en formation professionnelle et diversement touchés par la mise en œuvre du plan d'action et des amendements projetés. Le Conseil jugerait très positif que le lecteur en garde ainsi une dernière impression de lecture.

C'est à plusieurs titres que les personnels, surtout les personnels enseignants, sont et seront touchés et sollicités par la mise en place des nouvelles filières de formation professionnelle. Mise en disponibilité au moins temporaire, perfectionnement, recyclage, renouvellement pédagogique, réaffectation, redéfinition de tâches: telle sera l'inévitable contrepartie, pour les personnels, de la réforme entreprise. Leur seule évocation devrait suffire à rappeler l'ampleur des changements en cours et l'importance des ressources humaines pour la mise en œuvre des divers éléments du projet.

Dans une circulaire administrative du 29 mai 1987[11], le Ministère annonçait une série de mesures destinées à diminuer le nombre de mises en disponibilité et à préserver l'intérêt des enseignants qui pourraient le demeurer pour une longue période. Il y était question de cours d'été pour les élèves manquant des préalables exigés pour l'entrée au D.E.P., de semestres de récupération en formation générale, de cours de formation générale à caractère technique, de transfert d'élèves entre commissions scolaires. Il y était aussi question de perfectionnement, principalement dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes, et de développement de matériel didactique, de contacts école-industrie, de placement étudiant.

---

11. Circulaire administrative AG-55-86-003, coiffant un document intitulé « Propositions de mesures en vue de diminuer le nombre d'enseignantes et d'enseignants en disponibilité en 1987-1988 et de garder l'intérêt de ceux et celles qui le resteront », préparé par la Direction de la formation professionnelle.

Il est encore trop tôt pour disposer d'un relevé complet[12] de la mise en œuvre des mesures prévues pour les enseignants concernés. Mais les premières données recueillies semblent indiquer que l'incitation à quitter l'enseignement professionnel y occupe une bonne place. Si cette tendance se maintenait, on obtiendrait des résultats qui, bien que souhaités par certains individus concernés, n'institueraient pas une dynamique ouverte sur l'avenir et propice au perfectionnement et à la mise à profit des compétences acquises. La situation doit continuer d'être scrutée, mais, d'ores et déjà, l'expérience confirme qu'il s'agit là d'un dossier difficile qu'il serait néfaste de ne pas traiter avec beaucoup d'attention et de vision de système.

Il faut en dire autant du dossier plus global de la gestion des ressources humaines engagées en formation professionnelle. Les changements en cours auront de multiples impacts sur la définition des compétences, voire sur le contenu des tâches et sur les protocoles d'affectation. Les instances concernées auront à en discuter en temps opportun, mais on ferait bien de voir dès maintenant que, par-delà tous les cadres techniques à convenir, une tâche importante de gestion des ressources humaines est en cause.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

(17) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'apporter un soin particulier à définir et à appliquer *des mesures de perfectionnement, de recyclage ou de réaffectation à l'intention des personnels affectés* et, plus globalement, à prendre dès maintenant en compte les défis nouveaux que la réforme entraîne pour la *gestion des ressources humaines* engagées en formation professionnelle.

*
* *

Telles sont les voies d'action et les recommandations que le Conseil juge nécessaire de porter à l'attention du ministre de l'Éducation et de ceux et celles qui, avec lui, participent au processus de décision et d'implantation en cours. Le Conseil y voit, pour sa part, des conditions de succès pour la réforme entreprise et des garanties essentielles pour la poursuite des grands objectifs éducatifs de notre société.

12. En 1987-1988, la quasi-totalité du budget alloué au Comité paritaire a été consacrée à des mesures de « résorption » : 437 cas de réaffectation (dont 60 % dans l'enseignement professionnel même), 144 primes de séparation, 19 congés de préretraite, 24 « relocalisations » dans le réseau, 18 allocations de replacement au secteur privé. Des 2 millions affectés, en 1987-1988, au programme de perfectionnement en formation professionnelle, 350 000 $ servent à subventionner le volet recherche du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (P.P.M.E.P.), 1 400 000 $ seront consacrés à des activités de perfectionnement (maîtrise des nouveaux programmes, besoins locaux, stages en milieu industriel) entre les mois de mars et juillet 1988, 250 000 $ iront au financement de stages en entreprises. La Direction du développement de l'évaluation consacrera 100 000 $ de plus à des fins de formation en évaluation formative et sommative.

Conclusion

Avec la mise en œuvre des modifications réglementaires envisagées, c'est une autre étape que sera appelée à franchir la formation professionnelle au secondaire. Une étape majeure, il faut le reconnaître, qui engage l'ensemble du système d'éducation dans des évolutions dont il n'est pas possible de prévoir l'issue avec précision. La formation professionnelle confirme ainsi son statut de dossier complexe et mouvant.

Le Conseil a voulu se situer dans des perspectives de souplesse et d'ouverture sur l'avenir. Ce faisant, il aura cependant tenu à expliciter les enjeux qui sous-tendent le dossier et à attirer l'attention sur les vigilances sans lesquelles des dérapages pourraient être à craindre. Il aura surtout voulu réaffirmer le bien-fondé et la pertinence toujours actuelle de certains grands objectifs éducatifs, qui, à moins d'indications contraires, inspirent toujours le développement de notre société. Il souhaite que le ministre de l'Éducation et les agents des milieux d'éducation y trouvent profit et éclairage pour les décisions à prendre et pour les actions à entreprendre en formation professionnelle des jeunes et des adultes.

C'est avec le souci de préserver à la fois les acquis et l'ouverture sur l'avenir que, dans cet avis, le Conseil :

(1) rappelle avec insistance qu'il faut *inciter le plus grand nombre possible d'élèves à obtenir le D.E.S.* et invite le ministre de l'Éducation à faire connaître les moyens envisagés pour favoriser l'atteinte de cet objectif fondamental ;

(2) invite le ministre de l'Éducation et les commissions scolaires à veiller à ce que *la promotion* qui sera faite des nouveaux programmes et filières de formation professionnelle *soit en cohérence avec la poursuite de cet objectif prioritaire* du système ;

(3) souligne la nécessité d'accélérer la *diversification des contenus de formation générale au secondaire* et le *renouvellement des pédagogies* qui y prévalent ;

(4) redit sa conviction que la *diversification du deuxième cycle du secondaire*, notamment par le développement de l'éducation technologique, va de pair avec l'accès généralisé au D.E.S. et avec la valorisation de la formation professionnelle proprement dite ;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de soutenir la recherche et l'expérimentation sur l'*introduction de certains éléments adaptés de formation générale* dans les programmes de formation professionnelle ;

(6) considère que, pour les jeunes et les adultes qui feraient l'impasse sur la formation générale de 4e année, *la suppression du volet de formation générale de la filière du C.E.P. constitue une perte sèche*, mais reconnaît que cette suppression permet de mieux marquer la spécificité de la formation professionnelle, de tenir compte de la fin de la fréquentation scolaire obligatoire et de faciliter l'organisation des services destinés aux jeunes et aux adultes ;

(7) recommande au ministre de l'Éducation d'établir, comme pour le D.E.P., *un double seuil d'admissibilité à la filière du C.E.P.* : avoir réussi les crédits de 4e année déjà prescrits pour l'admission au D.E.P. *ou* avoir 16 ans au 30 septembre et avoir réussi les crédits de 3e année actuellement prescrits pour l'admission au C.E.P. ;

(8) attire l'attention sur la nécessité de *respecter les exigences prescrites pour l'admission au D.E.P. et au C.E.P.* ;

(9) **recommande au ministre de l'Éducation de *définir le cadre général* de mise en place des programmes conduisant à des « attestations de capacité » — qu'on devrait plutôt appeler « attestations de compétence » — et de *suivre de près leur développement et leur implantation* ;**

(10) **recommande au ministre de l'Éducation de prescrire comme condition d'admission d'un élève à l'un ou l'autre de ces programmes, d'« *être âgé d'au moins 16 ans* au 30 septembre de l'année scolaire où il commence dans ce programme d'études » ;**

(11) **recommande au ministre de l'Éducation de veiller, dans sa présentation des amendements retenus, *à bien faire connaître le contenu et le sens des objectifs poursuivis et des nouveaux moyens* mis en œuvre pour réaliser les visées de la réforme en cause ;**

(12) **souligne au ministre de l'Éducation l'importance de *maintenir les consensus et l'élan des personnes et des établissements engagés dans la réforme* de la formation professionnelle au secondaire, autant du côté des adultes que du côté des jeunes ;**

(13) **reconnaît les *avantages de l'harmonisation jeunes-adultes* pour l'avenir des services de formation professionnelle au secondaire et recommande au ministre de l'Éducation de s'engager dans cette voie en tenant compte de la *diversité des situations* et des *besoins spécifiques des jeunes et des adultes* ;**

(14) **appuie la volonté ministérielle d'instituer *un éventail plus varié* de durées de programmes et d'*assouplir*, tout en les rationalisant, à la fois les durées des programmes et les modes de dispensation et recommande au ministre d'ajuster en conséquence les prescriptions de l'article 42.7 relatives au temps prescrit hebdomadaire de cinq jours complets ;**

(15) **invite le ministre de l'Éducation à *faire connaître au plus tôt la classification des programmes* selon les filières de formation professionnelle et à tenir fermement aux *exigences de qualité* dont dépend le succès de l'opération ;**

(16) **invite l'ensemble des partenaires concernés à convenir d'une *carte des enseignements professionnels* qui serve *d'abord les besoins de formation des jeunes et des adultes* ;**

(17) **recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'apporter un soin particulier à définir et à appliquer *des mesures de perfectionnement, de recyclage ou de réaffectation à l'intention des personnels affectés* et, plus globalement, à prendre dès maintenant en compte les défis nouveaux que la réforme entraîne pour la *gestion des ressources humaines* engagées en formation professionnelle.**

Annexe

Le ministre de l'Éducation

Le 26 novembre 1987

Monsieur Pierre Lucier
Président
Conseil supérieur de l'éducation
2050, boulevard Saint-Cyrille ouest (4e)
Sainte-Foy (Québec)
G1V 2K8

Monsieur le Président,

Conformément à l'article 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, je sollicite par la présente l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le projet de Règlement ci-joint modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire. Le projet propose des pistes de solution à l'égard de certains problèmes qui nous ont été signalés relativement à la mise en application du certificat d'études professionnelles (CEP): taux élevé de décrochage scolaire, impossibilité d'harmonisation entre l'enseignement adressé aux jeunes et l'enseignement adressé aux adultes, glissement des clientèles visées vers l'éducation des adultes.

Les propositions d'amélioration qui vous sont soumises comportent aussi des dispositions permettant de sanctionner, de façon décentralisée, des programmes d'études spécifiques et de courte durée offerts à des élèves réguliers ou à des élèves adultes. Ces programmes, élaborés au niveau des commissions scolaires, doivent cependant être détachés des filières de base de la formation professionnelle puisqu'ils n'en rencontrent pas les caractéristiques fondamentales.

En vous adressant le présent projet de modification du Règlement actuel, je veux signaler qu'il ne remet pas en cause les normes essentielles du régime pédagogique de la formation professionnelle concernant les seuils d'admission au programme du certificat.

Les notes explicatives annexées au projet de Règlement décrivent la nature et la portée des modifications proposées. J'attire cependant votre attention sur certains aspects quant à l'organisation de la filière du CEP.

La réduction de la durée de la formation menant au certificat d'études professionnelles (CEP), qui passera de deux années de formation professionnelle et générale à une seule année réservée à la formation professionnelle, aura forcément des effets sur le nombre des élèves inscrits au CEP ainsi que sur la probabilité pour les élèves d'obtenir le certificat.

Il est proposé également que la durée de formation puisse varier entre 450 et 900 heures. En plus de tenir compte du temps habituellement relié à un semestre d'enseignement, une telle variation dans la durée de la formation assure toute la souplesse nécessaire pour la révision des programmes d'études et pour l'harmonisation entre l'enseignement offert aux jeunes et l'enseignement offert aux adultes.

Je compte par ailleurs porter à l'attention des comités confessionnels la nécessité d'ajuster certaines dispositions réglementaires relevant de leur compétence, pour que les élèves poursuivant une formation en vue du certificat d'études professionnelles puissent être dispensés de l'obligation de suivre des cours d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, ou d'enseignement

moral. La réussite d'un cours dans l'une ou l'autre de ces matières en 3e secondaire fait cependant partie des seuils d'admission au CEP.

L'ensemble des propositions que je soumets aujourd'hui au Conseil supérieur de l'éducation me paraît constituer le meilleur choix devant les problèmes relevés. Il contient les principaux éléments propices à la poursuite du redressement et de la valorisation de la formation professionnelle dans les écoles du Québec.

Vous m'obligeriez, Monsieur le Président, en me transmettant dans les meilleurs délais l'avis du Conseil au sujet de ce projet de modifications du Règlement sur le régime pédagogique du secondaire. Je désire vour remercier, vous-même et tous vos collègues, de votre diligente attention. Veuillez bien croire à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Claude Ryan
Ministre de l'Éducation

Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire

Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation
(L.R.Q., c. C-60, a.30)

Loi sur l'instruction publique
(L.R.Q., c. I-14, a.16)

1. Le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire (R.R.Q., 1981, c. C-60, r.12), modifié par les règlements adoptés par les décrets 291-83 du 23 février 1983, 1329-83 du 22 juin 1983, 2629-84 du 28 novembre 1984, 6-86 du 8 janvier 1986, 1852-86 et 1855-86 du 10 décembre 1986 est de nouveau modifié par le remplacement de l'article 3.1 par le suivant:

« 3.1 Programmes d'études de formation professionnelle: Un programme d'études comprend l'ensemble des objectifs qui doivent être atteints pour l'acquisition des compétences recherchées à l'issue de la formation.

Les programmes d'études menant au certificat d'études professionnelles, au diplôme d'étude professionnelles et à l'attestation de spécialisation professionnelle sont édictés par le ministre. Le programme indique à quel titre de reconnaissance il conduit.

La commission scolaire peut élaborer des programmes d'etudes sanctionnés par une attestation de capacité à moins que le ministre n'en décide autrement. ».

2. L'article 42.1 de ce règlement est modifié:

1° par le remplacement, dans la première ligne du premier alinéa, des mots « Filière de » par les mots « Structure de la »;

2° par l'addition, à la fin de l'article, de l'alinéa suivant:

« La formation comprend aussi des programmes conduisant à une fonction de travail ou une occupation exigeant des formations spécifiques de courte durée. Ces programmes sont sanctionnés par une attestation de capacité. »

3. L'article 42.2 de ce règlement est modifié par le remplacement du paragraphe b par le suivant:

« b) avoir obtenu les crédits de la 3e année du secondaire en langue maternelle, en langue seconde, en mathématique et en enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou en enseignement moral ou posséder l'équivalent reconnu par le ministre conformément à l'article 43. ».

4. L'article 42.3 de ce règlement est modifié par l'addition, à la fin des sous-paragraphes i et ii du paragraphe b, des mots « ou posséder l'équivalent reconnu par le ministre conformément à l'article 43. ».

5. L'article 42.4 de ce règlement est remplacé par le suivant:

« 42.4 Conditions d'admission à l'attestation de spécialisation professionnelle: Un élève est admis à un programme d'études menant à l'attestation de spécialisation professionnelle s'il est titulaire du diplôme d'études professionnelles ou du certificat d'études professionnelles exigés par le programme d'études ou s'il possède une formation jugée équivalente. »

6. Ce règlement est modifié par l'insertion, après l'article 42.4, du suivant:

« 42.4.1 Conditions d'admission à l'attestation de capacité: Un élève est admis à un programme sanctionné par une attestation de capacité s'il satisfait aux exigences fixées par le programme d'études. »

7. L'article 42.6 de ce règlement est remplacé par le suivant:

« 42.6 Calendrier scolaire des élèves: Le calendrier scolaire des élèves admis à un programme d'études de formation professionnelle varie selon la durée du programme d'études choisi. Il comprend des activités d'enseignement, de services personnels et de services complémentaires aux élèves. ».

8. L'article 42.9 de ce règlement est remplacé par le suivant:

« 42.9 Organisation de la filière menant au certificat d'études professionnelles: La durée de la formation conduisant à un certificat d'études professionnelles peut varier entre 450 et 900 heures.

L'élève admis à un programme reçoit un enseignement consacré à sa formation professionnelle. En dehors de l'horaire régulier de son programme de formation professionnelle ou une fois tous les cours du programme de formation professionnelle terminés, l'élève peut aussi suivre des cours de formation générale en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. ».

9. Ce règlement est modifié par l'insertion, après l'article 42.11, du suivant:

« 42.11.1 Organisation de la formation sanctionnée par une attestation de capacité: La durée de la formation sanctionnée par une attestation de capacité varie selon le programme d'études choisi. ».

10. Ce règlement est modifié par l'insertion, après l'article 50.3, du suivant:

« 50.4 Règles d'attribution de l'attestation de capacité: La commission scolaire décerne une attestation de capacité à l'élève qui a atteint les objectifs du programmes d'études choisi.

Cette attestation comprend notamment:

1° le nom de l'élève;
2° le titre du programme;
3° sa durée en heures;
4° la date d'obtention;
5° le titre du signataire;
6° la liste des capacités.

11. Le présent règlement entre en vigueur le 1er juillet 1988.

ANNEXE
MODIFICATIONS AU RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
NOTES EXPLICATIVES

Le cadre d'organisation de la formation professionnelle est maintenant prescrit dans le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire en vertu du décret 1852-86 adopté le 10 décembre 1986. Plus spécifiquement, la définition de l'expression « Programmes d'études de formation professionnelle », l'organisation de la formation professionnelle et les règles d'attribution des documents de reconnaissance en formation professionnelle sont présentés respectivement aux articles 3.1, 6 – section II, et 42.1 à 42.11; 50.1 à 50.6 – sous-section II.

Le projet de modifications au régime pédagogique de la formation professionnelle porte sur un certain nombre de ces articles. Les propositions visent davantage à solutionner par des ajustements techniques, certaines difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette réforme que sur une remise en cause des fondements de ce nouveau régime pédagogique.

C'est ainsi que l'existence des trois nouvelles filières de formation, soit le Certificat d'études professionnelles, le Diplôme d'études professionnelles et l'Attestation de spécialisation professionnelle, avec leurs seuils d'entrée respectifs, leurs programmes d'études spécifiques et leurs titres de reconnaissance particuliers, ne sont pas touchés par ce projet.

Par ailleurs, deux changements importants sont proposés. Le premier concerne l'organisation de la filière du Certificat d'études professionnelles sur la base d'une année scolaire plutôt que de deux années comme le prescrit le régime pédagogique actuel. L'autre changement consiste à introduire un mode de sanction des études décentralisé pour des formations pratiques de courte durée qui ne peuvent être sanctionnées dans le cadre des trois nouveaux modes de reconnaissance prévus au régime pédagogique.

Voici donc des notes explicatives sur les principaux changements proposés. Les numéros réfèrent à ceux des articles apparaissant dans le projet de règlement et sont présentés dans un ordre logique plutôt que simplement numérique.

Modifications à l'organisation de la filière du CEP
(Article 42.9, 42.6 et 42.2)

Des difficultés appréhendées concernant l'implantation de la filière du Certificat d'études professionnelles à compter de septembre 1988 ont été portées à l'attention du Ministère par des personnes œuvrant dans le réseau scolaire. Des consultations menées récemment auprès d'organismes scolaires ont permis de vérifier le fondement de ces appréhensions et d'identifier des solutions pratiques à ces problèmes.

42.9 Le modèle d'organisation actuellement prescrit au régime pédagogique fait obligation à l'élève régulier de poursuivre sa formation professionnelle sur deux ans pour des programmes d'études professionnelles n'ayant de fait qu'une durée d'une année. En outre, le régime pédagogique oblige d'inscrire à l'horaire de l'élève de la formation générale ne comptant pas pour le Certificat d'études professionnelles.

De cette définition découle le problème principal identifié, à savoir le caractère trop rigide de ce modèle d'organisation. En effet, les élèves réguliers ayant déjà 16 ans et le niveau de 3e secondaire réussi en langue maternelle, langue seconde et mathématique, ce qui correspond au seuil d'accueil de cette filière, ont déjà des retards scolaires. Il est donc peu probable qu'ils se soumettent à une telle exigence de scolarisation sur deux années d'autant plus que le secteur des adultes, contrairement à celui des jeunes, n'a pas cette exigence, d'où le glissement presque inévitable de la clientèle jeune vers l'éducation des adultes.

Il faut compter aussi avec le risque d'abandon des élèves entre les deux années de formation du CEP. En effet, le taux d'abandons scolaires serait élevé. Selon nos hypothèses, 35p. 100 des élèves inscrits en première année du CEP ne s'inscriraient pas à la deuxième année de formation si cette filière n'était pas modifiée. Une telle situation pourrait compromettre la poursuite de l'offre de service aux élèves restants et diminuerait de façon importante le taux d'obtention de ce nouveau certificat.

Dans un autre ordre d'idée, nous proposons que la durée de la formation puisse varier entre 450 et 900 heures. Un tel choix est rendu nécessaire par le fait que nous nous retrouvons en pleine révision de programmes et que nous avons besoin de toute la souplesse nécessaire pour répondre à des demandes souvent imprévisibles des partenaires du monde du travail et aux exigences de mise en place d'une

formation harmonisée jeunes et adultes. La limite de 450 heures a aussi l'avantage de correspondre au temps habituellement relié à un semestre d'enseignement.

Ce sont ces problèmes que le nouvel article 42.9 vise à contrer en permettant l'organisation de la filière du Certificat d'études professionnelles sur la seule base de la durée du programme d'études choisi et à l'intérieur d'une seule année scolaire tout en conservant les mêmes seuils d'entrée, les mêmes programmes spécifiques et le même titre de reconnaissance.

42.6 La filière du CEP, par le nouvel article 42.9, aurait un mode d'organisation souple, identique à ceux du DEP et de l'ASP. Ce mode prendrait donc appui sur la durée des programmes d'études choisis. Ceci a pour effet de modifier le texte concernant le calendrier scolaire de l'élève.

Une telle approche a l'avantage de favoriser une plus grande harmonisation de la formation professionnelle des jeunes et des adultes, en permettant la formation de groupes mixtes jeunes et adultes lorsque cela est souhaitable. Cette harmonisation n'est toutefois réalisable qu'en assouplissant les limites actuelles du calendrier scolaire. Effectivement certains programmes pourront être dispensés sur plus de 200 jours et d'autres sur moins de 180 jours. C'est par le biais de l'instruction que seront précisées les particularités reliées au calendrier scolaire de l'élève.

42.2 Le nouvel article 42.9 fait disparaître l'obligation qu'il y avait pour l'élève régulier de suivre un cours d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, ou d'enseignement moral pendant la première année du CEP. L'article 42.2 amendé a pour effet d'introduire l'obligation pour l'élève d'avoir réussi ce type d'enseignement au niveau de la 3e secondaire avant d'amorcer sa formation professionnelle dans cette filière.

Introduction d'un mode de sanction décentralisé
(Articles 42.1, 42.4.1, 42.11.1, 50.5 et 3.1)

Les trois filières de formation professionnelle décrites au régime pédagogique répondent au besoin urgent qu'il y avait de doter l'école secondaire d'un vrai dispositif de formation professionnelle répondant aux attentes des élèves et davantage harmonisé avec les besoins du marché du travail.

Ce nouveau dispositif, visant à redresser de façon importante la qualité de l'offre de service en formation professionnelle, permet difficilement d'offrir et de sanctionner des formations pratiques de courte durée qui ne peuvent être prises en compte dans le cadre des filières de formation.

42.1 Les modifications proposées à l'article 42.1 visent essentiellement à permettre de dispenser des formations pratiques dispensées dans l'école secondaire et qui ne peuvent être prises en compte dans l'une ou l'autre des trois filières de formation professionnelle.

Il s'agit de programmes d'études qui conduisent à des fonctions de travail ou occupations dont l'exercice exige des formations spécifiques de courte durée et qui requièrent une formation académique préalable d'un niveau inférieur à celui requis pour les filières de formation professionnelle.

Le choix de l'expression « Attestation de capacité » comme titre de reconnaissance pour sanctionner ces programmes d'études spécifiques a été fait afin d'éviter toute confusion avec les titres de reconnaissance des filières de formation professionnelle.

42.4.1, 42.11.1, 50.4

Ces trois articles sont nouveaux. Ils visent respectivement à déterminer les conditions d'admission, à préciser l'organisation et à définir les règles d'attribution des programmes spécifiques de courte durée devant être sanctionnés par l'Attestation de capacité.

Plus spécifiquement les seuils d'entrée sont établis au niveau de chaque programme (42.4.1), l'organisation est basée sur la durée du programme (42.11.1) et l'attribution de l'Attestation de capacité relève de la responsabilité de la commission scolaire (50.4).

3.1 L'article 3.1 concerne la définition de l'expression « Programmes d'études de formation professionnelle »; il est amendé pour tenir compte des programmes d'études qui seront élaborés par la commission scolaire et sanctionnés par une « Attestation de capacité ».

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Pierre LUCIER
Québec

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Mont-Saint-Hilaire

Membres
Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Robert BISAILLON
Enseignant
Commission scolaire de l'Argile Bleue
Farnham

Ghislain BOUCHARD
Vice-président (Administration)
Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Louise CHENÉ
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Sylvia CHESTERMAN
Directrice des services de l'enseignement, Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Michel DÉPELTEAU
Coordonnateur de l'enseignement professionnel, Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

John F. GECI
Associé
Groupe SOBECO Inc.
Montréal

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

André PARÉ
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Montréal

Roland POIRIER
Directeur
École polyvalente
Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

J.O.R. ROCHON
Administrateur
La Motte

Louise VANDELAC
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office
Ann Rhodes CUMYN
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Charlotte PLANTE-POULIN
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office
Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints
Alain DURAND

Jean PROULX

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-362